



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAYSE PAULINO DE ATAIDE

**A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA
PROPOSTA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

CURITIBA

2018

DAYSE PAULINO DE ATAIDE

**A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA
PROPOSTA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, do Setor de Ciências Humanas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Concentração em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR -
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS, MARIA TERESA ALVES GONZATI, CRB 9/1584
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Ataide, Dayse Paulino de

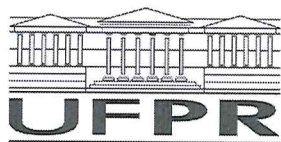
A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa: uma proposta didática para a educação básica / Dayse Paulino de Ataide. - Curitiba, 2018. 123 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Profª Drª Clarissa Menezes Jordão

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Língua inglesa - Ensino médio.
3. Linguística na literatura. I. Jordão, Clarissa Menezes . II. Título. III. Universidade Federal do Paraná.

CDD 428



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **DAYSE PAULINO DE ATAIDE** intitulada: **A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa: uma proposta didática para a educação básica.**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

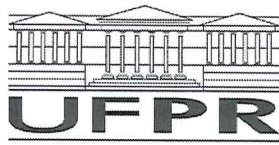
A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 26 de Fevereiro de 2018.

CLARISSA MENEZES JORDÃO
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

REGINA HELENA URIAS CABREIRA
Avaliador Externo (UTFPR)


VERA HELENA GOMES WIELEWICKI
Avaliador Externo (UEM)





**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LETRAS**

No dia vinte e seis de fevereiro de dois mil e dezoito às 14:30 horas, na sala 1013, Rua General Carneiro nº 460, 10º andar, foram instalados os trabalhos de arguição da mestranda **DAYSE PAULINO DE ATAIDE** para a Defesa Pública de sua dissertação intitulada **A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa: uma proposta didática para a educação básica.**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: CLARISSA MENEZES JORDÃO (UFPR), REGINA HELENA URIAS CABREIRA (UTFPR), VERA HELENA GOMES WIELEWICKI (UEM). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela APROVAÇÃO da aluna. A mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, CLARISSA MENEZES JORDÃO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Curitiba, 26 de Fevereiro de 2018.


CLARISSA MENEZES JORDÃO
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


REGINA HELENA URIAS CABREIRA
Avaliador Externo (UTFPR)


VERA HELENA GOMES WIELEWICKI
Avaliador Externo (UEM)

Dedico esta dissertação a todos aqueles que me ajudaram a tecer essa intensa etapa da minha vida: a minha família, meus amigos, a professora Amy, os alunos participantes da pesquisa e minha querida orientadora Clarissa.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma etapa da minha vida é construída sem que eu tenha ao meu redor seres e entidades que tornam a minha trajetória mais fácil. Apesar desse espaço não ser suficiente para contemplar a todos que me ajudaram a passar por essa fase, não poderia deixar meus agradecimentos a alguns deles.

Assim, agradeço primeiramente a Deus, luz que me guia em todos os momentos.

Agradeço aos meus pais e meus irmãos que, mesmo diante de todas as dificuldades pelas quais já passamos, sempre me incentivam a ter fé e lutar.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, agradeço por todo o suporte no decorrer desses anos.

Agradeço à minha orientadora Clarissa, dona de comentários e perguntas que me desesperaram e angustiaram, mas essenciais para a construção da pesquisa. Sou grata a ela por ter sido tão amiga, parceira e paciente comigo.

Agradeço às professoras Regina e Vera pela leitura do meu trabalho. Suas contribuições são muito enriquecedoras.

À professora Amy, agradeço pela sua amizade e parceria. Estendo meu agradecimento aos alunos que participaram da pesquisa.

Aos meus familiares, agradeço pelas pausas e pela compreensão nos meus momentos de ausência.

Agradeço a todas as amigas com quem compartilhei alegrias e angústias, mesmo que fosse pelas redes sociais, especialmente à Gisele, sempre disposta a me ouvir e oferecer conselhos, além de ser minha parceira de viagens, pesquisas e conversas.

Aos membros dos grupos de pesquisa “Identidade e Leitura” e “Formação de Professores de Línguas Estrangeiras”, agradeço pelas trocas e indicações de leitura.

Agradeço aos professores da UTFPR pela formação como licencianda e pelo carinho, especialmente às professoras Regina, pela amizade e orientação no PIBID, Jaqueline, a minha querida orientadora do TCC, Flávia, Silvana, Andressa, Maristela e Malu, profissionais incríveis com quem tive o prazer de conviver na Graduação.

Enfim, agradeço à CAPES pelo apoio financeiro.

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava [...].

(COLASANTI, 2000, sem página)

RESUMO

Esta pesquisa está inserida no campo de estudos linguísticos, buscando um intercâmbio nas áreas de educação e literatura para discutir o uso de textos literários nas aulas de língua inglesa em uma turma de Ensino Médio de um colégio estadual de Curitiba. Ademais, esta dissertação analisa alguns entendimentos apresentados pelos alunos e sua professora sobre as funções que os textos literários desempenham no processo de ensino-aprendizagem em inglês, bem como eles eram usados no campo de estudo. A partir dessa análise, desenvolvi um trabalho colaborativo com uma professora concursada de um colégio estadual de Curitiba, em que desenvolvemos uma proposta com o texto literário *Shrek*, de William Steig (1990), em uma de suas turmas de EM. A fim de responder a esses objetivos, percorri um caminho de cunho etnográfico, no qual os dados gerados foram obtidos a partir de observações das aulas da professora, de questionários aplicados para a professora e seus alunos, das regências em colaboração com a profissional e das entrevistas realizadas ao fim do trimestre letivo. Os dados gerados com os instrumentos foram analisados à luz das teorias que recuperam as concepções de língua e literatura defendidas nesse trabalho. Tal revisão foi necessária para reforçar que língua e literatura não são áreas isoladas do conhecimento, pelo contrário, a literatura é uma construção linguística, conforme discutido ao longo da pesquisa.

Palavras-chave: Texto literário. Língua. Inglês. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This research is inserted in the field of Linguistics and discusses the use of literary texts in the English classes of a group of high school students through two other areas of knowledge: Education and Literature. Furthermore, this dissertation analyzes some perceptions of a group of 1st grade-high school students of a public school of Curitiba and their English teacher regarding the roles that literary texts play in the English language teaching-learning process, and how they are used at school. Then, I carried out a collaborative work with an English teacher, in which we developed a didactic proposal with the literary text *Shrek*, by William Steig (1990), in one of her groups. In order to deal with these objectives, we go through a path based on ethnographic studies, in which the data was engendered from observations of a teacher's practice, questionnaires applied to students and their teacher, from planning and teaching classes in collaboration with this teacher and from interviews conducted at the end of the school year. The mentioned issues were analyzed based on theories which throw light on the assumptions of language and literature presented in this dissertation. This review was needed to demystify the view that language and literature are isolated areas. In fact, literature is a linguistic construction, as discussed in this research.

Key-words: Literary text. Language. English. Teaching-learning.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	3
2	NOS TRILHOS DA METODOLOGIA	11
2.1	O CAMPO DE ESTUDO: A ESCOLA PARCEIRA, A PROFESSORA E OS ALUNOS	12
2.2	PESQUISA QUALITATIVA COM BASE NA ETNOGRAFIA	18
2.3	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	23
2.3.1	Observações	24
2.3.2	Questionário	30
2.3.2.1	Questionário para os alunos	32
2.3.2.2	Questionário para a professora	35
2.3.3	Entrevista	37
2.3.3.1	Entrevista com alunos	40
2.3.3.2	Entrevista com a professora	42
3	LÍNGUA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ABRINDO NOVAS JANELAS	44
3.1	LÍNGUA E LITERATURA: REVISITANDO LEITURAS	45
3.2	A LÍNGUA INGLESA ESCOLARIZADA	49
3.3	O USO DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: LETRAMENTO LITERÁRIO IDEOLÓGICO	51
4	A LITERATURA ENTROU NA SALA DE AULA: RELATANDO A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA	55
4.1	CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA	56
4.2	RESISTÊNCIAS, SILÊNCIOS E INTERFERÊNCIAS NA ESCOLA	81
4.3	OS ALUNOS, A PROFESSORA E EU: ANALISANDO AS RELAÇÕES DE PODER CONSTRUÍDAS NA PESQUISA	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS	104
	APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA	106

APÊNDICE C: ROTEIRO ENTREVISTA COM OS ALUNOS	108
APÊNDICE D: ROTEIRO ENTREVISTA COM A PROFESSORA.....	109
APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA	110
APÊNDICE F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS.....	112
APÊNDICE G: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	114

1 INTRODUÇÃO

Pedras no caminho? Guardo todas, um dia
vou construir um castelo
(Fernando Pessoa).

Ao tecer esse texto, é impossível não remontar aos primeiros semestres da minha graduação em Letras - Português e Inglês, na UTFPR. Desde os períodos iniciais, eu já me questionava quais seriam os espaços que a literatura ocupava no curso e com quais objetivos essa disciplina era lecionada nas disciplinas da licenciatura dedicadas para o ensino da língua inglesa, ou seja, nas disciplinas não reservadas às literaturas de língua inglesa, que costumavam entrar no currículo no fim do 2º ano. Na grade curricular do curso, até o 4º período do curso, não havia a oferta disciplinas específicas de literatura em língua inglesa.

Lembro, por exemplo, que a partir do primeiro semestre, nas aulas de língua inglesa, éramos convidados a ler alguns textos literários adaptados (*readers*, *graphic novels* e/ou contos). Durante e após a leitura, discutíamos alguns aspectos do texto no grande grupo (vocabulário, estruturas gramaticais e interpretações possíveis) e, em seguida, fazíamos uma prova escrita individual referente ao texto lido no semestre. Além dessa prova escrita, que consistia numa avaliação dos aspectos literários e estruturais do texto, como, por exemplo, organizar a sequência de eventos, fazíamos outras de cunho mais gramatical, que tinha como referência os conteúdos estudados no material didático adotado pela instituição. No 4º semestre, quando começamos a nos sentirmos mais “seguros” e “preparados” para usar a língua inglesa, a avaliação escrita do texto literário foi substituída pela prova oral, na qual os aspectos estruturais do texto cederam o seu espaço às discussões das nossas interpretações do texto em grupo, dinâmica que nos antecipava que, diante de uma leitura, vários caminhos poderiam ser seguidos. Em síntese, as disciplinas dedicadas ao processo de ensino e aprendizagem de inglês contavam com muitas formas de avaliação, sendo uma delas designada para o texto literário eleito para a leitura.

Assim, nesse processo inicial de aquisição da língua e formação de professores, múltiplos questionamentos se acomodavam na minha mente, que interferiram nos caminhos que eu venho seguindo a partir deste período. No decorrer das aulas, me perguntava constantemente sobre quais seriam os motivos de lermos esses textos nas aulas de língua inglesa da graduação. Esse tipo de

dúvida é recorrente em estudos que se preocupam com o lugar da literatura no processo de ensino-aprendizagem de línguas. De acordo com a teórica literária francesa Rouxel (2013), é um aspecto incontornável questionar o *para quê* ensinar literatura, o que determina o *como* ensinar. Em vista disso, os questionamentos em relação ao uso de textos literários nas aulas de língua inglesa na licenciatura em Letras - Português e Inglês me fizeram pensar em outros contextos em que eu poderia atuar como professora de inglês, como a escola pública. Trago isso porque com essa pesquisa, busco analisar não apenas os objetivos que norteiam o uso de textos literários nas aulas de língua da escola pública de Educação Básica, mas seu papel na formação dos indivíduos que dela se apropriam, identificado nas observações de aulas, análise dos instrumentos utilizados na pesquisa e no decorrer das aulas ministradas no terceiro trimestre na escola parceira.

Conforme Showalter (2007), há alguns anos, o trabalho com a literatura era defendido, por diversos autores, como algo que transformava, sempre positivamente, a vida dos indivíduos que se rendiam a ela. Nas palavras da professora, “no passado, a maioria dos educadores concordava que o ensino de literatura era uma forma de tornar as pessoas seres humanos melhores e cidadãos melhores.”¹ (SHOWALTER, 2007, p. 22). Isso é um fator que pode acarretar em diversos problemas, pois essa visão tende a colocar os textos literários em uma posição privilegiada no ensino, provocando o afastamento dos estudantes do texto literário. No decorrer das minhas experiências em salas de aulas de EM, em diversas ocasiões, vi os textos literários serem tratados como entidades desvinculadas do contexto que envolve seus leitores. Nesse sentido, as obras eram concebidas como se estivessem prontas para serem desvendadas, sem que os leitores fossem levados a construir os sentidos para esses “tecidos brancos” à procura de leitores que os completassem e os reconstruíssem (ECO, 1994). Ou seja, ao invés de os textos literários terem sido usados para explorar seus possíveis significados a partir do que os alunos vivenciavam e/ou presenciavam no seu cotidiano, os estudos relacionados a eles ficavam muitas vezes restritos à identificação da escola literária, ao vocabulário e ao contexto histórico do período em que eles foram publicados. Essas ideias muitas vezes têm origem no próprio ambiente escolar, onde as formas com as quais o texto é inserido na vida do educando pode fazer com que ele perca ou nem adquira a vontade de ler.

¹ No original: In the past, most educators agreed that teaching literature was a way of making people better human beings and better citizens.

Outro aspecto que me intrigava era o fato de que éramos, naquela época, não apenas aprendizes de língua inglesa, mas também futuros professores em estágio inicial de formação. Nesse sentido, comecei a refletir sobre para quem se voltavam os textos literários lidos: para os aprendizes, para os futuros professores de língua inglesa ou para ambos. Isso despertou em mim um interesse em propiciar para jovens da Educação Básica uma oportunidade de vivenciar aquilo que eu estava experienciando na universidade: ler textos literários nas aulas de inglês. Diante do cenário apresentado, parecia claro que meu papel seria transformar os conhecimentos adquiridos no decorrer da minha formação em conteúdos “aplicáveis”, um equívoco da minha parte, que percebi mais tarde que a transmissão de saberes vai de encontro à defesa de uma educação que leva em conta a agência dos alunos, e caminha na contramão do conhecimento que deve ser construído com os aprendizes (FREIRE, 2013). Entretanto, *como* ensinar literatura diante de obstáculos aparentemente tão sólidos, insuperáveis, até mesmo intransponíveis, se considerarmos que muitos fatores atuam contra o uso de textos literários nas aulas de inglês, como a falta de tempo e material, além de turmas cheias? Nessa rede de indagações e dúvidas, como futura professora de inglês, percebi que não poderia deixar de considerar quais seriam as vantagens em lermos textos literários nas aulas de inglês se essa prática não é comum nas aulas de Educação Básica.

Nesse sentido, minha participação no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) intensificou a busca por algumas respostas ou, pelo menos, algumas alternativas que explicam, em parte, os porquês da literatura estar pouco presente na rotina do processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa na Educação Básica. No subprojeto do qual participei, tínhamos que desenvolver trabalhos que propunham o ensino de língua inglesa a partir de textos literários, uma iniciativa inovadora para os alunos da escola parceira do programa. Nossos trabalhos foram fundamentados pelos estudos de Coelho (2000; 2003), que vê na escola um espaço privilegiado onde “deverão ser lançadas bases para a formação do indivíduo.” (COELHO, 2000, p. 16).

A experiência como bolsista do PIBID também acentuou meu olhar para a escola pública. Lá, comecei a perceber que a minha trajetória persistiria nesse campo. Assim, o próximo passo foi a escrita do trabalho de conclusão de curso, intitulado *A Leitura de Textos Literários nas Aulas de Língua Inglesa: Desencontros entre Teoria e Prática*. Nesse estudo, me propus a analisar o papel da leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa no Ensino Médio nas

escolas da rede pública de Curitiba. Isso foi feito a partir do entrelaçamento da minha fundamentação teórica, que se dedicava a estudar a importância da literatura na Educação Básica, e dos dados gerados com o auxílio de um questionário destinado aos professores de língua inglesa da capital paranaense. Nesse instrumento, a maioria dos respondentes se mostrou favorável ao uso de textos literários em suas aulas, mas declararam que não ensinavam literatura ou não utilizavam textos literários nas suas aulas por conta do nível de dificuldade que eles apresentavam. De acordo com o discurso dos docentes, os alunos não eram capazes de entender os textos e não gostavam desse tipo de atividade. Eles ainda argumentaram que a carga horária escassa reservada para a disciplina na escola não propiciava o uso de textos literários, que supostamente demandariam um tempo maior para explicação de vocabulário e estruturas gramaticais, entre outras justificativas. Ainda no TCC, despontou a percepção de que muitos docentes trabalhavam língua e literatura como duas disciplinas isoladas, desarticuladas.

Assim, ao final da graduação, era emergente a necessidade de continuar a abrir minhas janelas para esse complexo assunto. A partir do material levantado com o questionário, constatei que várias questões ainda careciam de um exame mais atento, ao mesmo tempo em que novas questões despontavam a cada leitura. Dessa maneira, surgiu nessa trajetória o momento de mergulhar em um espaço específico onde estas indagações pudessem ser observadas com mais profundidade, o ambiente escolar. Diante disso, busquei parceria com uma professora e sua turma, a fim de encontrar com eles respostas para as perguntas norteadoras dessa pesquisa, apresentadas no quadro seguinte, no qual busco relacioná-las aos objetivos delineados para conduzir o presente estudo e aos instrumentos utilizados para a geração de dados:

QUADRO 1 – OBJETIVOS, PERGUNTAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Objetivos	Perguntas	Instrumentos
1) analisar o papel atribuído aos textos literários nas aulas de língua inglesa pela professora e alunos de uma turma de EM regular de uma escola da rede pública	- Quais são as funções atribuídas aos textos literários por uma turma de 1º ano do EM regular de uma escola estadual durante o processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa? E pelo referencial teórico utilizado na pesquisa?	- Observações de aulas; - Entrevistas; - Questionários; - Encontros com a professora para o planejamento de aulas;

do Paraná.		-Leitura do referencial teórico.
2) analisar como o texto literário, escrito em inglês, é trabalhado no EM.	- Como o texto literário, escrito em inglês, é usado nas aulas de língua inglesa de uma turma de EM regular de um colégio estadual de Curitiba?	-Observações da prática docente da professora; - Diário com notas de campo sobre os materiais didáticos utilizados pela professora no decorrer das aulas. -Questionário para a professora;
3) desenvolver um trabalho com textos literários em colaboração com uma professora do ensino médio de uma escola pública de Curitiba.	- De que outras formas os textos literários podem ser trabalhados nessa turma?	- Observações de aulas; - Encontros de planejamento; - Questionários.
4) refletir acerca das possíveis implicações em trabalhar textos literários nas aulas de inglês em escolas públicas de Curitiba.	-Quais as implicações das diferentes formas de trabalho na motivação dos alunos para a leitura de textos literários? -A partir dos dados gerados com essa pesquisa, quais poderiam ser as implicações em usar textos literários nas aulas de inglês em escolas estaduais de Curitiba?	- Encontros de planejamento; -Observações de aula; -Anotações de campo; -Questionários; -Entrevistas.

Em termos metodológicos, para problematizar essas perguntas, esse trabalho trilhou um caminho de base etnográfica, de natureza qualitativa e interpretativista, em que “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Definido meu objeto de estudo, procurei instituições que estivessem dispostas a abrir suas salas para que eu pudesse encaminhar a pesquisa. Um colégio estadual localizado na Cidade Industrial de Curitiba permitiu o meu acesso a esse “espaço privilegiado” para que o estudo fosse realizado. Lá, tive a oportunidade de observar a prática docente de Amy, professora concursada de inglês, com quem eu já tinha trabalhado no PIBID, quando fomos parceiras no programa. Em linhas gerais, observei, especialmente, como ela costuma trabalhar com o texto literário nas turmas de EM, assim como as escolhas metodológicas que ela faz, dentro das suas possibilidades e limitações. Em relação aos estudantes, procurei investigar as percepções deles em relação à leitura da literatura nas aulas de inglês da escola regular².

Por se apresentar dessa forma, uma parcela significativa dessa pesquisa buscou a colaboração com uma professora de inglês. Refiro-me à colaboração o trabalho desenvolvido na sala de aula em parceria com a professora estadual de inglês Amy, que consiste na escolha do material trabalhado no trimestre, na elaboração de atividades feitas e na avaliação dos alunos. Nesse sentido, assumo que a professora que me acolheu em sua sala de aula foi coparticipante e ativa “no ato de construção e de transformação do conhecimento” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 72) ocorridas naquele espaço, mesmo que não tenha feito parte da elaboração e utilização dos instrumentos utilizados para gerar o material analisado neste estudo, conforme será discutido no primeiro capítulo. Nesse sentido, compartilho com Bortoni-Ricardo (2008) a visão de que a pesquisa desse porte provoca muitas mudanças e efeitos nos indivíduos que dela participam. Isso não foi diferente na sala de aula, que teve sua rotina, bem como sua identidade e suas práticas, afetadas pela presença da pesquisadora em sala, comum em pesquisas dessa natureza (BORTONI-RICARDO, 2008). Apresento, no capítulo 1, uma discussão mais aprofundada sobre os impactos da presença da pesquisadora tanto para alunos e professora, quanto para ela própria no decorrer da pesquisa.

Para abrir as janelas dessa pesquisa, o presente relato foi dividido em 3 capítulos. No primeiro, abordo em detalhes os caminhos metodológicos pelos quais transitei para chegar ao resultado apresentado. Busco, no primeiro momento, trazer algumas considerações acerca da pesquisa qualitativa interpretativista, de cunho etnográfico, na qual este estudo se enquadra. Para tanto, as observações de aula ofereceram-me um panorama da turma e das aulas, permitindo-me

² Por questões éticas, acordei com os alunos e a professora que os nomes deles seriam preservados e substituídos por codinomes criados por eles.

levantar várias possibilidades do que poderia ser feito ali, posteriormente compartilhadas e negociadas com a professora da turma. A partir das observações e encontros com a Amy, elaborei dois questionários: um para os alunos e outro para a docente. Ambos objetivavam alguns entendimentos acerca das aulas de inglês na escola, a fim de aprofundar e balizar melhor minhas interpretações das práticas observadas. A junção dos dados gerados com cada um desses questionários, mais as aulas das observações e as realizadas em colaboração com a professora estadual constituiu a primeira parte da análise feita na pesquisa, e embasou as entrevistas realizadas ao final do período letivo, que constituíram a segunda parte da análise geral que apresento nesse relato.

No capítulo seguinte, o capítulo 2, trato de algumas concepções de língua e literatura no ensino de língua na Educação Básica, a fim de questionar os fatores que podem explicar desarticulação entre elas nas aulas de língua inglesa. Considero essencial buscar entender como essas concepções afetam o processo de ensino-aprendizagem da disciplina chamada “língua” inglesa. Posto isto, acredito que os entendimentos aqui apresentados sobre língua e literatura facilitarão a avaliação dos papéis que a literatura [não] ocupa nas aulas de língua, língua aqui “concebida como um espaço de construção coletiva de sentidos, envolvendo uma história (ou várias) social, cultural, política, econômica, uma história do passado, do presente e do futuro.” (JORDÃO, 2014, p. 135). No andamento desse texto, pretendo mostrar que a literatura é língua e como tal, não está imune ao contexto que cerca os leitores, envolvendo, portanto, várias histórias.

No terceiro capítulo, faço uma triangulação entre os dados gerados nas observações, nos questionários, nas entrevistas e nas aulas colaborativas ministradas por mim e pela professora em conjunto, relacionando-os às concepções e à bagagem teórica que fui acumulando na minha trajetória. A partir desse entrelaçamento, foi possível pensar em formas para que os alunos assumam seu posicionamento diante dos textos lidos, negociando sentidos, questionando interpretações, fazendo escolhas em relação aos textos literários lidos, pois é no encontro com diferentes vozes que aprendemos a admitir os nossos pontos de vista e nos reconhecer como sujeitos também construtores de sentidos (SOUZA, 2011). Nesse capítulo ainda, trago algumas considerações sobre a avaliação nas aulas de língua inglesa, com o propósito de fundamentar as escolhas que Amy e eu fizemos no decorrer das aulas do último trimestre.

Ademais, no decorrer de todo o relato dessa pesquisa, procuro trazer argumentos que evidenciam que, apesar de a leitura literária nas aulas de inglês na escola pública se confrontar

cotidianamente com inúmeras pedras no caminho, tornando a construção de castelos um projeto bastante laborioso, o trabalho com textos literários é viável e desejável para a formação de alunos engajados na aprendizagem, de leitores motivados e curiosos, pois o exercício da curiosidade nos mantém inquietos e questionadores, na busca constante por significados para o que experienciamos (FREIRE, 2013). Para tanto, é preciso desmistificar a visão que muitos têm sobre a literatura e sobre a língua, sendo necessários alguns passos para descompartmentalizá-las e assumi-las como construções dinâmicas que, unidas, podem contribuir para uma visão mais aberta de língua, que caminha em várias direções para construirmos o conhecimento que vamos adquirindo ao longo da vida. Desta forma, está feito o convite para os leitores descortinarem as páginas que compõem esse trabalho, um texto formado pelo diálogo e aberto às indagações que possam surgir no decorrer da leitura.

2 NOS TRILHOS DA METODOLOGIA

HOUVE um tempo em que a minha janela se abria sobre uma cidade que parecia feita de giz. Perto da janela havia um pequeno jardim seco. Era uma época de estiagem, de terra esfarelada, e o jardim parecia morto. Mas todas as manhãs vinha um pobre homem com um balde e em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas. Não era uma rega: era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim não morresse. E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam de seus dedos magros e meu coração ficava completamente feliz. [...]

(Cecília Meireles, 1964)

Neste capítulo, busco esclarecer os caminhos metodológicos que trilhei para chegar à construção deste texto. Nesse sentido, o fragmento acima, retirado da crônica “A arte de ser feliz”, de Cecília Meireles (1964), descreve com precisão parte desses percursos. Relaciono essa declaração com o tempo em que meus olhos, assim como uma janela, se abriram sobre as escolas públicas do Estado do Paraná. Em todas que passei, em meio a tanta carência de recursos, falta de perspectivas para implantar melhorias na escola, eu via surgir sujeitos dispostos a levar muitos baldes para fazer nascer naquele espaço indivíduos mais preparados para enfrentar as demandas sociais, culturais e econômicas dos seus contextos.

Em relação ao excerto ainda, destaco para essa pesquisa a importância dos meus olhos como observadora sobre os jardins observados, as minhas artimanhas para descortinar, sempre influenciada por uma série de crenças e vivências que conduzem meus passos acadêmicos, os eventos dos quais participei a fim de compor seu trabalho, conforme será discutido em breve. Para além da observadora, não posso desprezar o meu campo de estudo, onde levantei o material que trago no corpo deste texto, bem como os seus sujeitos, conforme prevê uma pesquisa de cunho etnográfico.

Assim, as seções seguintes reforçam o convite para quem estiver disposto(a) a acompanhar os desdobramentos desse trabalho, que buscou em uma sala de aula do EM de uma escola pública de Curitiba perguntas e respostas de um contínuo processo de rega de um campo tão produtivo como é a escola, “um espaço social, constituído por sujeitos históricos, permeada por uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes, onde se criam e recriam

conhecimentos, valores e significados” (EDMUNDO, 2013, p. 86). Com isso, adianto que essa pesquisa é um encontro de muitas vozes, teorias, experiências e conflitos à procura de entendimentos em relação à leitura de textos literários nas aulas de inglês.

2.1 O CAMPO DE ESTUDO: A ESCOLA PARCEIRA, A PROFESSORA E OS ALUNOS

Assim que defini, em reuniões com minha orientadora, o encaminhamento para essa pesquisa, parti em busca de escolas que estivessem dispostas a colaborar com o trabalho que eu gostaria de desenvolver na sala de aula. Essa busca se constituiu em um grande desafio, visto que muitos fatores dificultaram o meu acesso às instituições, ainda que muitas delas tenham manifestado interesse em receber uma pesquisadora que propunha trabalhar textos literários nas aulas de inglês.

Para ilustrar, uma das maiores dificuldades com as quais me deparei foi a falta de disponibilidade das professoras³ consultadas para receberem uma pesquisadora. Elas justificaram a recusa em estabelecer uma parceria comigo pela obrigatoriedade em lecionar apenas os conteúdos acordados no início do ano letivo. Ressalto que, no meu ponto de vista, não seria esse fator que impediria um trabalho em parceria entre a pesquisadora e as professoras, uma vez que a proposta não pretendia oferecer uma alternativa paralela, oposta ao que a professora já havia planejado, mas que fosse ao encontro do que deveria ser ensinado, sem que deixássemos de levar em consideração os elementos norteadores da disciplina, tal como seu projeto político pedagógico (PPP) e a proposta pedagógica curricular (PPC) de inglês. É claro que em uma perspectiva de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, os sujeitos e a rotina do ambiente pesquisado se transformam (BORTONI-RICARDO, 2008), mas, a partir da negociação, é possível chegarmos a propostas que contemplem o que os documentos preveem para a escola. Desse modo, não nego que no decorrer das minhas experiências na escola compreendi que as pesquisas etnográficas acompanham múltiplas alterações nos campos de estudo, bem como nos seus indivíduos, mais pela troca de experiências entre os participantes do que pela imposição de uma nova rotina. Também entendi que, para a etnografia, “nem pesquisador nem pesquisado tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento.” (EDMUNDO, 2013, p. 83). Isso significa que os resultados advindos de um

³ O quadro de professores das escolas contatadas conta apenas com mulheres como professoras de inglês. Portanto, não há justificativa para o uso do generalizador masculino ao me referir às escolas consultadas.

estudo dessa natureza afetam a todos que dela participam e o pesquisador não deve ser entendido como o detentor de um conhecimento superior ao dos demais participantes da pesquisa (professora e alunos de uma turma de 1º do EM).

Diante desse panorama, compreendi que as justificativas apresentadas pelas professoras ao considerarem inviável compartilhar suas aulas com uma pesquisadora impactam as pesquisas feitas nesse contexto. Elas afirmaram inclusive o receio de se tornarem inoperantes durante a execução do trabalho. Ouvi de várias profissionais que é muito difícil introduzir atividades que fujam do planejamento realizado na semana que antecede o início do semestre letivo. Outro argumento com muito peso em pesquisas envolvendo a escola pública: o número de aulas reservadas para a disciplina de inglês, duas por semana, consideradas insuficientes para desenvolver uma proposta que abarque os conteúdos que devem ser abordados na disciplina, quanto mais acomodar um projeto de pesquisa de outrem.

Ademais, surgiu também a justificativa de ordem financeira, visto que diversos profissionais costumam ponderar que as escolas estaduais, especialmente aquelas situadas em regiões mais carentes, não possuem recursos para adquirir materiais didáticos para implementar as aulas, o que exerce forte influência sobre o que é feito em sala de aula. Na escola parceira, por exemplo, observei que os professores até tinham autonomia para utilizar outros materiais, muitas vezes da sua biblioteca pessoal, como era o caso de Amy, mas não podiam fotocopiar ou imprimir os conteúdos para distribuir aos alunos devido à baixa “cota de xerox” (os professores só podem imprimir as provas e trabalhos de recuperação, outros materiais extras são cobrados dos alunos). Então, entendo que a soma desses fatores, aliada a outros, influenciam o afastamento de pesquisadores dos trabalhos colaborativos na sala de aula. A fala de Amy, quando questionada na entrevista sobre a frequência com a qual ela trabalha os textos literários nas aulas de inglês, sintetiza em parte o que suas colegas apontaram durante a pesquisa de escolas parceiras, a falta de tempo e dinheiro, como podemos observar no fragmento seguinte:

Amy: Olha, eu utilizo menos do que eu gostaria por questões mesmo de respaldo físico, de material, sabe? Porque pra trabalhar com texto, eu preciso trazer o texto para o aluno, sabe? não tem como eu chegar assim, porque com duas aulas por semana, não tem como chegar e ficar passando texto no quadro pra eles. Primeiro porque a aula ficaria chata, maçante e a gente perde muito tempo. Então, eu preciso trazer texto, eu não tenho condições de ficar tirando dinheiro do meu bolso, eu tenho 8 turmas, eu tenho quase 600 alunos, você imagina trazer textos para todos os alunos. Eu tô pensando seriamente em comprar uma impressora a laser, estou pensando seriamente porque eu quero trazer texto, eu quero ter esse material para trabalhar

com eles. Aqui na escola não dá, o estado não dá pra gente e esse é um dos motivos que eu não trabalho tanto quanto eu gostaria, né? (ENP1)⁴

Relembro essas questões porque elas foram, em diversas ocasiões, determinantes nas decisões tomadas no decorrer de toda pesquisa, mas em especial na escolha da instituição parceira, uma escola não imune aos problemas apresentados por outras (aulas limitadas, escassez de materiais, entre outros), mas aberta à troca de experiências com pesquisadores externos à escola. Localizada no bairro CIC (Cidade Industrial de Curitiba), o colégio atendia, na época do estudo, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno. No total, eram 1213 matrículas divididas em 43 turmas, conforme apontava a Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Além disso, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (doravante PPP), a escola nasceu para atender as demandas da população, que até a década de 80 não possuía uma escola para atender os moradores que desejavam dar continuidade aos seus estudos. O alunado da instituição é, assim, majoritariamente composto por moradores do próprio bairro e proximidades.

Em relação às dependências, o colégio sofre com alguns problemas infraestruturais. Apesar de ser ampla, concordo com o PPP quando o documento afirma que a escola se torna pequena frente ao número de alunos que recebe diariamente. Tal situação é reforçada em dias chuvosos (condição climática frequente em Curitiba), pois os espaços cobertos não são suficientes para comportar todos os estudantes. Até mesmo a biblioteca, um ambiente do qual poderíamos usufruir para desenvolver um trabalho como o nosso, voltado para a leitura e escrita, não pôde ser usada porque não abrigaria todos os alunos da turma, ou seja, a escola apresenta deficiências com as quais os professores precisam lidar.

Apesar desses assuntos estarem em pauta no meio acadêmico há muito tempo, estamos diante da situação trazida por Zilberman e Rösing (2009) quando elas afirmam que “[c]om efeito, os problemas educacionais permanecem, tendo-se somado novas razões às antigas queixas. O empobrecimento da escola pública é visível em todo o País [...]” (ZILBERMAN, RÖSING, 2009, p. 13). De acordo com as pesquisadoras, a abertura para as discussões acadêmicas sobre os *best sellers* e quadrinhos, para citar o campo literário, e a propagação cultural de movimentos

⁴ A fim de facilitar a localização do instrumento que gerou os dados apresentados, as falas serão seguidas por siglas, a saber: ENP1 (Entrevista com a professora mais o número referente à pergunta do roteiro); QP1 (Questionário da professora mais o número da pergunta do instrumento); ENA1 (Entrevista com os alunos); QA1 (Questionário dos alunos).

antes muito distantes da academia, como o *funk* e *rap*, têm contribuído para repensarmos o que é cultura e como essas práticas interferem na formação identitária dos indivíduos. Contudo, na visão das professoras, as escolas públicas não acompanham esse debate, pois a pobreza à qual as escolas públicas são geralmente submetidas, especialmente no que diz respeito ao tratamento dado aos alunos, professores e à falta de políticas públicas cria nelas uma estagnação que as mantém separadas dos estudos culturais.

Isso está muito próximo de como Amy enxerga seu contexto profissional, conforme explicitou em uma de nossas conversas: uma escola cheia de ideias, aberta às pesquisas, mas com poucas ações que promovam de fato uma mudança significativa em relação às aulas ministradas lá. Mesmo assim, não posso deixar de mencionar as práticas que desviam a escola das práticas cotidianas. Por exemplo, no tempo em que passei na instituição, observei que a escola promove programas mais focados no interesse estudantil, quando então os alunos tendem a se envolver muito mais nas atividades, organizadas muitas vezes por eles mesmos. A semana cultural e o clube de conversação de inglês, organizado por alunos egressos da instituição, são exemplos dessas ações desenvolvidas no colégio. É perceptível que a escola se torna mais atrativa para os estudantes quando esses movimentos acontecem, porém, esses são episódios especiais, que, pela própria organização escolar, não encontram espaços para torná-los rotineiros.

Nesse ponto, é importante destacar a importância do coletivo na construção de um espaço significativo para todos que nele estão inseridos, no sentido de que quando todos se engajam nas atividades escolares também se tornam responsáveis pelos conhecimentos adquiridos. Nos meus encontros de planejamento com Amy e na conversa com outros professores, fica claro que a responsabilidade pelas forças e fraquezas do sistema de ensino público costumam recair, recorrentemente, sobre os ombros dos professores. No entanto, quando toda a escola se envolve, o trabalho tende a se tornar mais produtivo, conforme aponta uma pesquisa encaminhada por Abramovay et al. (2003), que apresenta experiências inovadoras em escolas públicas de 13 capitais brasileiras e Distrito Federal. De acordo com os pesquisadores envolvidos no estudo, patrocinado pela UNESCO, as instituições participantes são oriundas de regiões carentes e compartilham um histórico de violência, especialmente entre os jovens, indivíduos em formação que convivem diariamente com a falta de oportunidades que afeta a construção de seus enredos dentro e fora da escola. Foi para combater essa realidade que as escolas inovadoras, como ficaram conhecidas as instituições participantes, repensaram suas maneiras de conceber

educação, a escola e a participação dos agentes que atuam nesses espaços, enxergando no coletivo a chave para transformar a difícil realidade que elas precisavam enfrentar. Segundo Abramovay (2003, p. 377),

A “construção coletiva” é um dos marcos das experiências aqui referenciadas. As áreas constituem-se em ponto de chegada e de confluência, fruto de negociações, onde se aposta na responsabilidade de todos. Nesse sentido, pode-se dizer que não acontecem da noite para o dia: são tecidas no coletivo com um fio articulador que, aos poucos, vai se embrenhando no trabalho desenvolvido dentro e fora da escola, pela maioria e em benefício da maioria.

Mesmo que de uma forma diferenciada, a escola curitibana também convive com alguns problemas, conforme comentarei ao longo do tecer desse texto. Assim, mesmo diante de tantas falhas e adversidades, novas ou antigas, recorrentes na escola pública parceira, parecia necessário encontrar alternativas para cultivar aquele “pequeno jardim seco” que tínhamos a nossa frente. Esse jardim era formado por 35 plantinhas que compunham a turma do 1º ano C do EM regular. Essas jovens plantinhas eram comunicativas e, em muitos momentos, questionadoras sobre os porquês de realizarem certas atividades, geralmente realizadas para obtenção de nota. Quando descontentes com as tarefas indicadas por sua professora, uma parcela delas ainda resistia à rega. Poucos realmente acreditavam que aquelas aulas renderiam frutos. Em outras palavras, a maioria já não espera aprender a tão distante língua inglesa na escola onde estudam.

Em relação à Amy, professora concursada do Estado desde 2015, pude notar, através da nossa convivência na escola, que ela é um desses sujeitos que luta para manter o otimismo para transformar seu campo, mas que vê na atual configuração da escola pública, tomando como base aquela em que atua, diversos fatores que se constituem em barreiras que atravessam o caminho para a construção de um espaço atrativo para os estudantes. Vale lembrar que esses jovens, seduzidos pelo constante avanço cultural e tecnológico, ainda longe da escola, são mantidos reféns de um velho sistema, imposto a eles, como a seus professores que, sozinhos, pouco podem fazer. Ao entrar na escola, foi impossível não perceber que os mesmos alunos que experimentam constantemente o surgimento de aplicativos de celular e que estão imersos num mundo cercado pelos canais de *youtube*, por exemplo, dentro da escola são submetidos a uma velha fórmula que não permite que esses mecanismos participem da construção de conhecimento que se dá no ambiente escolar. Até trabalhar com as tecnologias que entram na escola pode ser um desafio, como o caso dos televisores laranja, presentes nas salas de aula, mas pouco compatíveis com os

instrumentos dos quais podemos lançar mão com mais facilidade, como o *pendrive* com memória superior a 2 GB. Essas questões surgiram tanto nos nossos encontros de planejamento, conversas pós-aulas. No decorrer da entrevista, Amy pontuou que:

Amy: [...] eu acho que tudo que foge do tradicional, sala de aula, uniforme, fila, fileira de cadeira, os alunos se interessam muito mais.

Dayse: Essa disposição também da sala, né?

Amy: Com certeza, porque assim é tudo muito, é tudo muito, sei lá, cê entende? Olha pra escola: pavilhão, sala de aula, enfileirados, com uniforme, cada hora uma aula, cê entende? É como se fosse uma escala de trabalho, uma escala de estudo, é uma coisa assim que não acompanha o século 21 mais, acho que isso aqui já deu [sic] (ENP2).

Ainda que a escola ofereça certa autonomia aos seus profissionais, se desprender de uma rotina “tradicional”, como diz Amy, vem se mostrando um desafio a mais. Não obstante, ao longo da minha experiência no colégio, percebi que enquanto alguns professores regavam apenas para evitar que o jardim morresse, Amy testava outras formas de tornar as suas aulas mais cativantes, como o uso de textos ou conteúdos que fazem parte do universo dos alunos. A título de exemplo, lembro de dois fatos trazidos pela professora quando, num dos encontros de planejamento, bem como na entrevista, conversamos sobre suas estratégias para convidar os alunos a dialogarem com ela e com os colegas nas aulas, a saber: (1) quando Amy trabalha com entrevista, ela afirma que procura levar para a sala entrevistas feitas com personalidades da mídia ou conhecidas dos alunos. (2) Ao trabalhar conteúdos que envolvem culinária e cozinha, ela disse convidar os alunos a compartilhar suas experiências com a turma. Esses detalhes nos mostram a perspectiva da professora de que o aprendizado não é entendido por ela como levar informações prontas para serem digeridas pelos alunos, mas uma construção conjunta, que vai se fazendo pela troca. Às vezes, essas alternativas eram contidas, pois lidar com um sistema como o apresentado anteriormente desarma com certa facilidade muitas vontades do “pobre velho” professor.

Posto isso, reitero que a minha proposta de trabalho com textos literários se deparou, sem que pudéssemos evitar, com muitos detalhes que repercutiram nas escolhas feitas pela Amy e eu, levando-nos a mudanças no nosso percurso em sala de aula. Dessa forma, não poderia, em nenhum momento, irrigar plantas sem conhecer a terra onde elas eram cultivadas e as condições mais adequadas para que elas pudessem se desenvolver. Se mesmo jardins bens semeados não

garantem bons frutos, os que não são dificilmente sobrevivem, especialmente durante a estiagem, condição que frequentemente envolveu o colégio parceiro. Nesse sentido, entendo a estiagem escolar como aquele tempo em que a escola sofre com a falta de recursos, a desilusão dos próprios professores com sua realidade, a configuração da escola, o desânimo de muitos alunos e o pouco investimento governamental.

Essas ponderações são indispensáveis para a próxima seção, em que trago entendimentos sobre a pesquisa qualitativa com base na etnografia, na qual esse estudo se enquadra. No entanto, antes de iniciá-la, volto à crônica de Meireles, que traz um homem observado por um “eu”, que oferece sua leitura, seus sentimentos em relação ao que observou e o que viveu no seu campo de observação e em relação ao “outro”, em uma contínua troca de olhares e experiências. Isso será muito importante para entendermos o papel de cada um no desenrolar desse estudo, que foi sendo construído pelo encontro das diferenças, conforme afirma Souza (2011), que se pauta em sua leitura freiriana para defender que não existe um “eu” sem o “outro”, que nos molda a todo instante.

2.2 PESQUISA QUALITATIVA COM BASE NA ETNOGRAFIA

Ainda nas minhas experiências docentes na graduação, sem ter tido contato com a literatura que aborda as pesquisas qualitativas, comecei a me interessar pelos sujeitos que ocupam as salas de aula da escola de educação básica. Conforme dito na introdução, sempre me despertou o interesse propiciar oportunidades para os sujeitos se posicionarem em relação ao que está sendo pesquisado, ou seja, estar aberto às vozes do campo de pesquisa é fundamental para uma pesquisa de cunho etnográfico. No entanto, deixo claro que compreendo, após cada experiência envolvendo a etnografia, que a minha presença em sala, bem como as minhas escolhas para explorar o meu campo de estudo, contribuíram para o resultado do material levantado com os instrumentos de pesquisa utilizados, uma vez que “a pesquisa qualitativa reconhece que o olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta. Esse filtro está associado à própria bagagem cultural dos pesquisadores.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).

Nesse sentido, nossa escolha metodológica também se justifica pelo fato da etnografia não apresentar uma verdade única sobre o objeto pesquisado. O pesquisador constrói conhecimentos sobre ele, mas sem tornar suas interpretações regras ou modelos a serem seguidos. Isso porque a

etnografia “é uma perspectiva de pesquisa que valoriza a subjetividade social do pesquisador e dos pesquisados pela negação da neutralidade e objetividade, caracterizando a pesquisa como atividade subjetiva.” (EDMUNDO, 2013, p. 81). No meu caso, sabemos que as escolas públicas curitibanas compartilham múltiplas características, interesses e até problemas – muitas delas convivem, por exemplo, com a falta de livros nas bibliotecas, professores sobrecarregados de atividades, televisores que não apresentam um bom funcionamento e funcionários mal remunerados –, mas cada uma delas apresenta também suas peculiaridades.

Entretanto, menosprezar os demais ambientes que interferem na construção identitária e profissional do pesquisador não faz parte do que entendemos por pesquisa de caráter etnográfico, uma vez que o olhar do pesquisador é alimentado por suas leituras de mundo, adquiridas, pelas experiências como pesquisador, docente, estudante e, também, cidadão. Em outras palavras, ao adentrar a sala de aula da professora Amy, eu já trazia significados na minha “bagagem cultural” (BORTONI-RICARDO, 2008), essenciais para eu produzir mais “uma versão de mundo” (WIELEWICKI, 2001, p. 32) para aquele espaço, pois um trabalho assim é um contínuo tecer de teorias e conhecimentos que vão sendo transformados à medida que novos contornos são acrescidos a ele.

Em resumo, uma pesquisa como esta não faria sentido sem que estivéssemos dispostas a emprestar espaços para que os participantes da pesquisa, agentes indispensáveis para a sua construção, pudessem manifestar suas opiniões, crenças, medos, tudo o que fosse relevante para o que está sendo discutido. Ainda assim, aponto algumas ressalvas referentes ao ato de “dar voz” aos sujeitos durante o trabalho. Para começar,

[e]mbora aparentemente a etnografia se proponha a *dar voz* aos sujeitos de pesquisa, como o Criador dotando a criatura do dom da fala articulada, eles continuam assujeitados e falando através do outro – o pesquisador, se considerarmos o ponto de vista dos sujeitos –, detentor do poder de representá-los (WIELEWICKI, 2001, p. 29).

No excerto acima, Wielewicki (2001) traz uma das situações mais delicadas com a qual os pesquisadores normalmente se confrontam na pesquisa etnográfica, o ato de vozear seus participantes. Em relação ao meu contexto, várias são as razões que corroboram o posicionamento da autora. Para iniciar, mesmo que, na minha visão, eu tenha aberto um espaço importante para que os participantes verbalizassem suas sensações em relação ao aprendizado de inglês e a leitura de textos literários nas aulas da disciplina, as fronteiras existiram, por mais

maleáveis que elas pudessem ser. Em primeiro lugar, é preciso avaliar meu papel naquele espaço. Os próprios instrumentos usados para gerar os dados são produtos das minhas interpretações, feitas no decorrer das observações e encontros. É certo que essas leituras foram posteriormente compartilhadas e debatidas nas reuniões de orientação, mas tudo passa por um filtro, ou vários, que vão direcionando, não por acaso, o que é relevante a ser trazido no corpo do estudo e o que pode ser deixado de lado.

Outra questão percebida, mais especificamente na aplicação do questionário e na entrevista é o quanto os participantes da pesquisa, especialmente os alunos, se deixaram controlar pela ideia de que nós, a professora e eu, já tínhamos algumas expectativas em relação às respostas que gostaríamos que eles dessem, ainda que tenhamos reforçado que eles tinham liberdade para expressar seus pontos de vista. Com isso ressalto que, mesmo quando o pesquisador se mostra aberto ao que os participantes têm a dizer, suas vozes serão interpretadas pelo mesmo indivíduo que prepara o terreno para recebê-las. No entanto, isso não desqualifica esse estudo que, dentro de uma pesquisa qualitativa, não procura trazer leituras únicas, gerais sobre o contexto observado; antes, ele busca “desvelar as características daquela cultura” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38), não para generalizar ou trazer respostas prontas, muito menos para atenuar os contratempos que envolvem a escola pública. Segundo afirma Mattos (2011), “[e]sperar mudanças radicalmente miraculosas, neste processo, é cair novamente na falácia de que existe um modelo certo para um bom desempenho profissional.” (p. 88). Na forma como entendo, o meu papel de professora-pesquisadora é ressignificar o que encontrei no campo de estudo, levando comigo a bagagem acumulada com experiências prévias, adquiridas dentro ou fora dos ambientes acadêmicos.

Vista por essa perspectiva, devemos ponderar que essa pesquisa, assim como outras dessa natureza, demandou que a análise fosse entendida como um processo de construção de sentidos para o material empírico levantado com as ferramentas utilizadas. Portadora dessa característica, ela apresenta também os fundamentos do paradigma interpretativista. De acordo com esse modelo,

[...] surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Assim, os dados observados no decorrer do tempo em que participei da rotina das aulas de inglês da turma da professora Amy não serão interpretados sem que meus conhecimentos anteriores sejam revisitados e mobilizados. Aliás, posso dizer que aciono nessa pesquisa memórias do tempo em que sequer pensava em desenvolvê-la, como o tempo em que eu frequentava uma escola estadual da região metropolitana de Curitiba, que foram se juntando aos conhecimentos construídos com outras vivências, especialmente em sala de aula.

Sendo assim, posso dizer que a minha pesquisa é um contínuo entrelaçamento de ideias, de entendimentos e experiências vividas nos espaços por onde passei. Nesse sentido, esse trabalho se assemelha com o tear de um longo tapete, construído com muitos tecidos, que vão se cruzando, desconstruindo, conforme a necessidade de quem o tece. Na atual conjuntura desse trabalho, alerto que, apesar de o tapete trazer a ideia de um produto que pode ser acabado, terminá-lo não será possível, pois em uma pesquisa desse nível, o oposto é o mais provável. Ao pensar dessa forma, as artimanhas “[d]a moça tecelã” (COLASANTI, 1991) no processo de construção de sua vida, de algum modo, se aproximam da forma como enxergo a pesquisa etnográfica em sala de aula. No conto infanto-juvenil de Colasanti, uma jovem trabalha incansavelmente para desenhar os seus dias e, quando descontente com os seus desdobramentos, ela pode assumir uma nova posição, desfazendo, se necessário, os contornos, em um constante processo de construção, desconstrução e reconstrução. Assim como no conto, foi possível perceber nessa pesquisa que, diante de um trabalho que envolve a sala de aula, um espaço muito dinâmico, os tapetes construídos são sempre inacabados, a eles podem ser somados muitas linhas, tonalidades e tecidos. Mesmo quando estejam aparentemente prontos, eles também podem ser desfeitos, refeitos e assumir vários caminhos, já conhecidos ou nunca, antes, explorados.

Contudo, na arte da tapeçaria de sua vida, a jovem personagem do conto depende apenas das suas necessidades e escolhas para tecer seu destino, algo que se afasta do que frequentemente é defendido como etnografia na sala de aula, dependente de muitos personagens para que ela seja construída. Em outras palavras, “[f]azer etnografia crítica de sala de aula sem o professor é continuar a falar sobre a realidade do professor sem que o professor possa sequer opinar sobre o significado de sua prática.” (MATTOS, 2011, p. 87). Isso significa que o trabalho em colaboração com a professora, um ser humano que, no sentido bakhtiniano, é também, por sua

vez, ideologicamente, socialmente e historicamente marcado pelas suas vivências e experiências prévias, adicionou tecidos essenciais para os traços confeccionados na pesquisa.

Nesse movimento complexo de costura entre pesquisa e ensino, sublinho a importância da troca contínua entre a universidade e a escola para a produção de conhecimentos. Nos encontros com a professora Amy, em várias oportunidades, era marca de seu discurso a crítica à falta de diálogo entre as teorias apresentadas no decorrer da formação acadêmica e a prática profissional em sala de aula, para ela, muito distantes entre si. Na sua visão, os textos teóricos universitários por vezes ofereciam soluções práticas para os problemas que afetam as escolas, mas via de regra desconsideravam as múltiplas realidades com os quais os professores se deparam diariamente. Por isso, um estudo como o proposto aqui deve se pautar em entender o contexto em que ela atua, para aproximar os olhares da universidade e da escola, exercitando o compartilhamento de ideias, bem como a disposição de trabalhar ativamente com o outro, uma tarefa nem sempre fácil, mas que pode resultar em riquíssimas experiências a todos que dela participam. Assim,

[d]eve-se notar que a colaboração⁵ significa para o pesquisador um salto qualitativo na busca do entendimento do significado da ação do outro. Em sua forma compartilhada ganhou uma nova dimensão, a da negociação do significado e da participação não invasiva, mas livremente consentida que como tal está imersa no comprometimento, na responsabilidade com a transformação da realidade cotidiana da sala de aula (MATTOS, 2011, p. 89).

Avaliando o tempo em que Amy e eu atuamos juntas, posso dizer que o diálogo sempre orientou nossa prática, visto que, constantemente, havia a responsabilidade em compartilhar e debater nossas opiniões em relação ao trabalho uma da outra, sem invadirmos espaços ou impormos nossas teorias e vontades. Mesmo assim, alguns desencontros marcaram nossa trajetória. Se por um lado havia a disposição em fazer esse exercício de trocar vozes, por outro, sentia que o papel de pesquisadora me colocava em uma posição diferenciada dos demais participantes da pesquisa. Houve, sim, a negociação de sentidos para fazermos do nosso trabalho uma proposta que resultasse em um aprendizado útil para os estudantes da turma do 1º ano, mas o discurso de que tudo era feito para que a pesquisadora tivesse o que analisar foi recorrente.

Em outras palavras, fica o sentimento de que, para os participantes da pesquisa, o melhor deveria ser feito em prol da pesquisa, para não comprometer o andamento dela, sendo que o

⁵ O meu entendimento sobre o trabalho colaboração com a professora Amy está descrito na introdução.

estudo era mais uma oportunidade de refletir sobre a prática, com seus aspectos positivos e negativos. Para Magalhães (1994), é muito importante a articulação entre a teoria e a prática, em que nenhuma delas sobreponha a outra, pelo contrário, a pesquisa etnográfica em sala de aula “necessita de um paradigma em que o pesquisador e professor estejam envolvidos no desenvolvimento da teoria e na condução da prática.” (p. 71). Além disso, faz-se indispensável analisar e descrever as práticas como elas são percebidas, mesmo que aparentemente não seja um cenário de “vitórias”, talvez o brilho dessa perspectiva metodológica seja trazer a soma do que foi observado e feito para interpretar a realidade de forma que os entendimentos construídos possam servir aos alunos, professores, pesquisadores e a quem mais eles possam interessar. A fim de cumprir esse papel, a próxima seção se dedica a explicar os instrumentos utilizados para ouvir as falas dos indivíduos que compunham o campo de estudo, assim como para problematizar os anseios que têm acompanhado essa caminhada.

2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os conhecimentos adquiridos com uma pesquisa em sala de aula são geralmente construídos de múltiplas maneiras. Por se tratar de um campo muito complexo, parcial e incompleto, foi necessário lançar mão de alguns instrumentos para entendê-lo em sua dinamicidade, como demanda um estudo de cunho etnográfico como esse. Espaço de complexidade, a sala de aula demanda que os dados gerados sejam analisados no conjunto, pois eles são complementares, não havendo sentido em mantê-los em “compartimentos estanques” (Walty e Valeska, 2010). Mesmo que os dados tenham sido gerados em momentos diferentes, os instrumentos utilizados estavam conectados. Dessa forma, concordo que,

[n]a pesquisa etnográfica - ao contrário de pesquisas que seguem outras metodologias, ou mesmo, outros paradigmas -, não há uma divisão rígida entre a fase inicial de observação para coleta de dados e a fase de análise. A pesquisa tem sempre caráter interpretativo e se inicia com algumas perguntas exploratórias, postuladas com base na leitura da literatura especializada, na experiência de vida e no senso comum do pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 72).

Conforme a autora pontua, o percurso metodológico é longo e nunca dispensa interpretações, pois o indivíduo pesquisador não é imune ao seu contexto, seu olhar abre janelas, mesmo quando essas ainda lhe são desconhecidas. Apresentando-se dessa maneira, cada pesquisa

se torna única, os instrumentos ganham novas roupagens, e com elas novas, mas não decisivas, leituras. A título de exemplificação, retorno ao observador da crônica de Meireles. Do seu campo de visão, ele enxergou a realidade conforme os parâmetros que ele tinha para tanto, restando ao leitor dele embarcar nela ou ler de outra forma. Digo isso para alertar que os instrumentos criados resultaram de interpretações embasadas nas minhas vivências e trocas feitas dentro e fora da escola parceira. Considerações feitas, no quadro abaixo, sintetizo algumas informações gerais sobre os instrumentos e encontros com a professora.

QUADRO 2 – INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Observações de aulas nas turmas 1º A e 1ºB	6 aulas regulares no final do 2º bimestre
Observações de aulas na turma 1º C	5 aulas regulares no final do 2º bimestre
Questionários entregues	36 (35 para os alunos e 1 para a professora).
Questionários respondidos	36
Encontros presenciais de planejamento	- 2 encontros antes das observações; - 3 encontros durante as observações; - 10 encontros durante as regências.
Encontros à distância de planejamento	Encontros online no decorrer das observações.
Entrevistas com alunos	1 aula de 45 minutos no último dia de aula
Entrevista com a professora	2 aulas de 45 minutos no último dia letivo

Nas subseções que seguem, apresento os arranjos metodológicos para a construção desta pesquisa, com algumas de suas limitações e sucessos, conforme pode ser observado no descortinar das páginas que a compõem.

2.3.1 Observações

A observação é um instrumento muito relevante para uma pesquisa, especialmente para aquelas de cunho etnográfico. Assim, podemos dizer que é comum ela estar presente no desenrolar da pesquisa qualitativa que envolve os contextos educacionais. Nesse ponto, as observações de aulas cumprem um importante papel de “desvelamento do que está dentro da

‘caixa-preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49). Apesar de concordar com a pesquisadora quando ela menciona que muitas vezes não chegamos a pensar sobre vários eventos que envolvem as salas de aula, percebo que o uso de um substantivo como “desvelamento” pode nos conduzir a um entendimento equivocado sobre a pesquisa de cunho etnográfico. Para mim, ela visa construir e gerar dados a partir da pesquisa, não “coletá-los”, “desvelá-los” ou “identificá-los”, como se eles estivessem no campo de estudo prontos, à espera de uma pesquisadora que os apresentem ao mundo.

No meu envolvimento na escola, julgo fundamental o momento em que abri as janelas para o mundo de giz construído por Amy e seus alunos, ou seja, o momento em que comecei a observar o que acontecia na sala de aula. Além de ter um panorama daquele ambiente que se descortinava para mim, pude notar que a observação permitiu que a professora e eu traçássemos caminhos que poderiam ser trilhados enquanto preparássemos e ministrássemos as aulas em colaboração.

Ainda sobre a validade do instrumento para as pesquisas qualitativas, ele também se destaca para reconhecermos padrões que se mantêm e se alteram de uma realidade para outra. Em outras palavras, mesmo que eu já tivesse tido experiências em outras escolas públicas com características similares às observadas na turma de Amy, cada sala traz elementos que devem ser observados sob uma ótica diferente. Isso significa que o pesquisador deve estar atento para o contexto que está observando, uma vez que a ferramenta elaborada para um ambiente pode não servir para outros. Assim, o observador precisa levar em conta múltiplos fatores que impactam os seus resultados, tais como: as instalações, os atores observados, a disciplina ministrada, entre outros, além do próprio fato da exclusividade de cada situação.

Nesse sentido, no decorrer das observações e aulas ministradas, percebi que a minha presença, o meu comportamento e os instrumentos utilizados em sala influenciam os dados gerados, conforme alerta Bortoni-Ricardo (2008). Além disso, como se trata de uma pesquisa de cunho etnográfico, uma vez que frequentei a sala de aula em muitas ocasiões, a reação dos participantes em relação à pesquisa se modificava na medida em que eles se acostumavam com a minha presença, assim como mudou a minha atitude no que diz respeito a eles.

Considerações feitas, esclareço que os dados gerados com as observações são advindos de notas tomadas em cadernos, ou seja, não houve o uso de eletrônicos de nenhuma natureza. Essa

escolha é fundamentada principalmente por considerar que os equipamentos poderiam mal funcionar, atrapalhando o processo, e inclusive ter implicações negativas, como o distanciamento dos participantes, especialmente os alunos, não acostumados com a presença de pesquisadores externos na aula. Tal escolha também foi influenciada por questões econômicas. Então, por mais que eu soubesse que a pesquisa por ela mesma alteraria o contexto da turma, ponderei que a minha presença não traria tantos impactos quanto o uso de câmeras, microfones, gravadores e demais equipamentos que julguei dispensáveis para o que era proposto. Além disso, na fala descontraída, sem intervenção de eletrônicos, outras informações podem surgir e oferecer uma nova leitura para o pesquisador (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012).

Posto isso, as anotações seguiram um roteiro, estabelecido após as primeiras observações, realizadas no segundo semestre do ano letivo, cujo papel era nortear algumas questões que me pareciam importantes para a construção do meu cenário, conforme pode ser verificado no quadro abaixo:

QUADRO 3 – ROTEIRO DE ANOTAÇÕES DE CAMPO E OBSERVAÇÕES PRELIMINARES DE ANÁLISE

Roteiro das anotações de campo	Observações preliminares para a análise
1. Tema da aula / escolha de conteúdos	<p>No decorrer das aulas, a professora estava trabalhando textos literários, um excerto do conto de mistério “The Sunflowers in the snow”, de William Trevor; e o conto, também misterioso, “The birds began to sing”, de Janet Frame. Ao ser questionada por mim sobre suas escolhas temáticas, a professora justificou que a sua intenção era introduzir a Literatura na rotina dos seus alunos de inglês, antes que fossem surpreendidos pela nossa proposta para o último trimestre. No entanto, nas últimas observações, a professora aplicou as provas e trabalhos de recuperação paralela do 2º trimestre, na qual nenhuma das atividades estava relacionada aos textos literários, mas apenas a outros conteúdos trabalhados no começo do trimestre, os gêneros discursivos e-mail e currículo.</p>

2. Materiais didáticos utilizados.	<p>Conforme dito anteriormente, mesmo que a escola receba os livros didáticos do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), a escola concede autonomia aos professores para que eles escolham os materiais didáticos que gostariam de utilizar na disciplina, tal como acontecia com a Amy. No terceiro trimestre, a professora trabalhou com conteúdos extraídos da internet, do livro de gramática “The Richmond Express Grammar of English” (2008), editado no Brasil pela editora Moderna, e os textos literários mencionados no item acima foram retirados do livro “A window on Literature: literary texts for early and mid-intermediate learners of English” (1999), organizado por Gillian Lazar.</p>
3. Participação oral dos alunos nas atividades⁶.	<p>A participação dos alunos dependia do que as atividades demandavam deles. Nas primeiras aulas, por exemplo, a professora solicitou que eles reproduzissem no quadro as respostas dos exercícios que eles deveriam ter feito em casa, mas como poucos realizaram, apenas alguns estavam integrados, tendo em vista que eles se engajavam em outras atividades, pouco relacionadas com a disciplina.</p>
4. Reação dos alunos às atividades propostas (textos literários ou não-literários).	<p>Observei que os alunos não tinham familiaridade com a leitura de textos literários nas aulas de inglês, conforme reforçado pela professora. Mesmo que alguns tivessem opiniões sobre elementos dos textos, percebi que eles não eram favoráveis a expô-las para a turma. Diante disso a professora oferecia sua própria interpretação dos textos, geralmente recepcionada com pouco interesse. Contudo, quando eles tinham que realizar atividades avaliativas em</p>

⁶ Entendo aqui como participação o momento em que os alunos compartilharam suas tomadas de decisões e entendimentos em relação às tarefas desempenhadas em sala com a professora e/ou com a turma, seja ao oralizar os sentidos construídos para os textos, ao discuti-los com os colegas e com a professora ou fazendo as atividades no caderno (SCHULZ, 2007). Esclareço que essas noções serão retomadas no capítulo 3, quando analisarei os dados gerados com os instrumentos da pesquisa e a proposta desenvolvida em sala de aula.

	<p>pequenos grupos, uma parcela dos alunos construía sentidos para o que era lido, apoiados em sua visão de mundo e suas vivências anteriores, compartilhando suas interpretações com os colegas. Essa dinâmica vai ao encontro do que Bakhtin concebe como língua que, “no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 2004, p. 96).</p>
5. Utilização de mídias digitais pelos alunos.	<p>O uso do celular era frequente, especialmente para escutar música não relacionada com atividades de sala de aula. No entanto, no decorrer das atividades, os estudantes muitas vezes utilizavam os smartphones para traduzir palavras e pesquisar algumas informações sobre os textos lidos, sob orientação da professora, que também solicitava que os estudantes pesquisassem alguns elementos textuais, como trechos e gêneros nos quais os contos se enquadravam, que os ajudassem na interpretação.</p>
6. Avaliação.	<p>Nas observações, notei que muitos alunos fizeram as atividades motivados principalmente para atingir a média na disciplina (6,0). De acordo com Amy, a melhor forma de convencê-los a trabalhar seria oferecer tarefas que implicassem em notas. Dessa forma, a avaliação do segundo trimestre se deu da seguinte maneira:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vistos no caderno (todas as atividades feitas no caderno): 2,0 pontos. • Trabalho com o texto “The birds began to sing”: 3,0 pontos. • Trabalho (feito em junho) sobre e-mail: 3,0 pontos. • Redação sobre intercâmbio: 2,0 pontos. <p>Para os alunos que não atingiram a média ou que gostariam de melhorá-la, Amy preparou dois trabalhos de recuperação paralela:</p>

- Prova escrita – 6,0 pontos
- Trabalho – 4,0 pontos

Talvez a escola deva à cultura educacional brasileira a principal explicação em não poder fugir das avaliações escritas, especialmente àquelas que visam a recuperação. Ao ser questionada sobre seus métodos avaliativos, Amy os justifica afirmando que a sua escola precisa comprovar, quando solicitada, por alguma entidade governamental, pelos representantes legais dos alunos, etc., que os estudantes foram submetidos a avaliações no decorrer do trimestre e que essas avaliações vão ao encontro do que previam os documentos norteadores da disciplina.

Os aspectos listados acima se revelaram bastante úteis para que Amy e eu decidíssemos quais propostas poderiam ser convenientes em relação ao que tinha sido observado nas 5 aulas que pude assistir na turma onde o trabalho em parceria foi feito, mas que foram suficientes para que os alunos se acostumassem com minha presença e para que eu os conhecesse e pudesse observar as questões supracitadas. Vale pontuar que eu cheguei a observar aulas de outras turmas da professora Amy, mas por questões de cronograma, optamos por trabalhar em colaboração com apenas uma das turmas, cuja escolha se justifica pelos horários de aula da turma e pela indicação da professora, representante da turma 1°C. Bortoni-Ricardo (2008) salienta que, em pesquisas de base etnográfica, é comum que as observações sejam afetadas por alguns fatores. No meu caso, impediram que as observações fossem realizadas as frequentes e repentinas alterações no cronograma da escola, as faltas da professora, feriados e eventos aos quais não era convidada a participar e que implicavam no cancelamento das aulas.

Voltando ao que presenciei na sala de aula, posta a dinamicidade desse campo, inúmeros dados surgiram, dos quais alguns puderam ser analisados com mais profundidade, pois me ajudavam a problematizar as minhas perguntas de pesquisa, em detrimento de outros. Todavia, mesmo que alguns elementos gerados com a pesquisa não apareçam no corpo desse texto, eles também me ajudaram a criar uma leitura acerca do campo a minha frente, o que, por conseguinte, influenciou o planejamento e execução das aulas e dos outros instrumentos de pesquisa utilizados

(questionários e entrevistas). Nesse sentido, Hall (2007) defende que é preciso ponderar a natureza dos dados levantados nas observações:

Se os materiais que você coletar no campo fornecerão, posteriormente, informações que você trata como dados para uma pergunta de pesquisa, você precisará distinguir o que você observou de como isso se desdobrou, por um lado, e por que isso aconteceu daquela maneira ou o que isso significa, por outro. Dado que sua capacidade para lembrar o que você viu ou ouviu vai ser rapidamente consumida pelo volume de informações que você encontra no campo de estudo, você deveria tratar sua escrita no campo como um arquivo que se distingue entre as notas analíticas e observacionais (HALL, 2005, p. 5, tradução minha).

Ao nos defrontarmos com essa abordagem sustentada pelo sociólogo jamaicano, talvez seja necessário nos determos em alguns pontos. Numa pesquisa com a roupagem dessa que apresento, não há como desprender as informações, ou dados, das análises realizadas. O que quero dizer é que a análise é um processo e como defendido por Bortoni-Ricardo (2008), não há uma fronteira que a separa das observações, pois atribuímos sentidos ao que vamos vivenciando nas observações, mesmo que eles sejam flexíveis, mutáveis. No entanto, concordo com Hall (2005) quando ele menciona que, colocados diante de uma numerosa quantidade de informações geradas nas observações e na maioria das vezes anotadas, é preciso avaliar quais dados são condizentes com a pesquisa.

Em suma, não precisamos eliminar a ideia de que o campo escolar é muito rico e acrescenta muitas coisas que podem render interpretações úteis para o que está sendo problematizado. Ademais, ao revisitarmos as anotações, resgatamos o que presenciamos, e no conjunto com outras experiências, isso pode alterar a forma como as interpretações tinham sido construídas previamente, tal como constatei no encaminhamento das aulas. E de todas as lições que essa ferramenta me deu, destaco a aprendizagem de que as observações oferecem um panorama muito importante sobre o que está sendo pesquisado, elas orientam e ajudam a desenhar os caminhos para a nossa estrada de giz, considerando sempre como nosso trabalho irá afetar os colaboradores da pesquisa, conforme pondera Mears (2012).

2.3.2 Questionário

Assim como as observações, os questionários forneceram dados que me ajudaram a continuar construindo, desconstruindo e reconstruindo o conhecimento que fui adquirindo sobre o

contexto à minha disposição. Na minha trajetória na escola estadual, o instrumento foi aplicado no primeiro dia de aula do terceiro trimestre, ou seja, no dia em que Amy e eu iniciamos o nosso trabalho em colaboração.

De uma maneira geral, optamos por utilizá-lo pelas especificidades que ele apresenta. Em primeiro lugar, “fazer perguntas é uma das formas de reunir informações” (DÖRNYEI, 2010, p. 3), afinal, já é parte da natureza humana essa dinâmica de questionar e responder desde quando aprendemos a falar. Dörnyei (2010) ainda destaca que o questionário bem elaborado traz a vantagem de ser um instrumento que levanta muitas informações em um curto espaço de tempo. Na pesquisa, os respondentes levaram em média 25 minutos para responder às perguntas, dentro do que eu esperava, pois foi preciso considerar que os alunos e professora tinham outras aulas e atividades que precisavam ser discutidas, o que me fez optar por poucas perguntas, que poderiam ser aprofundadas no decorrer das aulas, com observações e conversas informais, bem como nas entrevistas.

Ademais, contabilizo como vantagem a liberdade concedida aos respondentes na resolução do questionário. No entanto, constituiu uma dificuldade o fato de os estudantes não estarem acostumados a justificar suas opiniões diante do que acontecia nas aulas de inglês, ou talvez até em nenhuma outra disciplina. Assim, mesmo que Amy e eu tenhamos deixado claro que apenas eu teria acesso às respostas, que, por sua vez, não seriam tratadas como uma avaliação, eles demonstraram uma certa preocupação com o que poderiam responder, como se houvessem respostas mais adequadas ou mais esperadas do que outras. Indo mais longe, Dörnyei (2010) aponta que muitos respondentes não se sentem motivados para participar do instrumento, o que impacta na forma como eles reagem às questões. Contudo, embora esse fator seja considerado uma desvantagem aos dados gerados com o questionário, mesmo quando trazendo poucas informações, esse é um instrumento que oferece a possibilidade de pensar sobre as respostas antes de escrevê-las, mais do que costuma acontecer em uma entrevista, em que algumas vezes os silêncios podem parecer mais constrangedores, conforme será abordado na seção que trata do instrumento. De qualquer forma, mesmo com suas limitações, é fundamental analisar como os participantes da pesquisa reagem a cada instrumento, incluindo a própria pesquisadora.

Em suma, com todas as suas características, o questionário ainda representa um instrumento muito eficiente para levantar informações do campo de estudo em um curto espaço

de tempo, além de oferecer liberdade para os respondentes, mas que carece de outros meios que o complementam, assim como todas as outras ferramentas metodológicas, uma vez que os participantes precisam de vários espaços para expressar seus pontos de vista em relação ao que está sendo pesquisado, e o pesquisador precisa de vários instrumentos para gerar dados de formas diferenciadas, que depois de trianguladas podem gerar análises mais complexas de um ambiente complexo como a sala de aula. Posto isso, nas seções seguintes busco justificar algumas escolhas na elaboração dos questionários para os alunos e a professora.

2.3.2.1 Questionário para os alunos

No decorrer da minha caminhada pelo campo da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, entendi que os conhecimentos do observador são construídos de diversas formas. Com os questionários, percebi que é muito importante analisar os dados gerados com esse instrumento em consonância com o que foi percebido no decorrer das observações e com a imagem apresentada pela professora sobre esse grupo, tanto nas conversas que tivemos antes de eu ter a oportunidade de observar as aulas, quanto durante o processo de observação. Dessa forma, as perguntas desse instrumento foram pensadas a partir do que presenciei nas aulas da professora Amy, bem como das perguntas de pesquisa que guiam as minhas inquietações incessantes. Nesse sentido, para acrescentar fios de entendimentos ao meu tear e me dar mais ferramentas para elaborar com a professora uma proposta didática para a turma, o questionário dos alunos contou com 7 questões. As quatro primeiras serão apresentadas nessa seção em conjunto porque são perguntas mais gerais sobre o processo de ensino e aprendizagem em inglês na escola.

1. Você sabe porque o inglês é obrigatório na escola? () sim () não
Se sim, explique:
2. Você estudaria inglês na escola se não fosse obrigatório? Explique.
3. Como são as suas aulas de inglês? Descreva o que você mais gosta e o que você menos gosta nas aulas.
4. Quais assuntos você gostaria de estudar na disciplina de língua inglesa? Por quê?

Ao elaborar o instrumento, recorri ao que ouvi e percebi enquanto os alunos desenvolviam suas atividades. Não havia como analisar as funções que os alunos atribuíam aos textos literários sem que eles tivessem a oportunidade de explicar o que entendem sobre a obrigatoriedade do inglês na escola e de se posicionarem a favor ou contra à disciplina na escola (questões 1 e 2), uma vez que o trabalho proposto está diretamente vinculado ao ensino de inglês. Além disso, considereei essencial resgatar como os alunos avaliam as aulas da disciplina na escola, nas perguntas 3 e 4. O destaque de aspectos positivos, assim como os negativos, poderia evitar caminhos que os estudantes não gostariam de trilhar, conforme interpretei nos seus discursos. Claro que talvez não fosse viável atender as vontades de tantos alunos, com personalidades e gostos diferentes, ou mesmo caso elas conflitassem com o planejamento de curso da professora ou o PPP da escola, mas seria possível ao menos evitar alguns exercícios que não contemplassem o campo de interesse geral.

A questão 5 buscava levantar as opiniões dos alunos sobre o grau de importância das atividades envolvendo a leitura de textos literários nas aulas de inglês. Esse tipo de questionamento só foi possível porque a professora já vinha trabalhando com textos literários em aulas anteriores, ou seja, apesar de eu considerá-la uma pergunta difícil ou sobre a qual os estudantes não chegaram a pensar, o assunto não era inédito.

5. Para você, qual o grau de importância da leitura de textos literários nas aulas de inglês?

() muito importante () importante () pouco importante () não importante

Explique o motivo de sua escolha.

6. As alternativas abaixo relatam formas de trabalho com textos literários em inglês. Assinale aquelas que você gostaria de ter em sala de aula.

- A. Tradução de textos Inglês-Português
- B. Leitura em voz alta
- C. Leitura silenciosa
- D. Debates sobre o assunto do texto
- E. Explicações do professor sobre o texto
- F. Trabalho em grupo para responder perguntas sobre o texto
- G. Trabalho com o vocabulário do texto
- H. Trabalho com as estruturas gramaticais do texto
- I. Outras:

Explique o motivo de sua escolha.

Em relação à sexta questão, ela derivou de minha constatação de que muitos alunos não se mostravam motivados em realizar as tarefas propostas pela professora, outros sequer entregavam as atividades. Em um trabalho como o que iríamos propor, que requer um aluno que se posicione diante das tarefas, é fundamental estar atento à voz do outro, para encorajá-lo a pensar formas que implicam na própria avaliação. Essa voz também importa à professora, dependente das falas para elaborar formas que contemplem o que os alunos precisam para a sua formação.

Chegamos, assim, à última questão que fechava o instrumento questionário. Conforme observado, os alunos costumavam reclamar das provas escritas, que seguiam um padrão rígido e eram muito difíceis, especialmente porque não lhes eram permitidas consultas aos materiais para ajudá-los a elaborar suas respostas. Ainda assim, percebi que o interesse com que os alunos realizaram as provas não foi o mesmo com o que eles fizeram as recuperações de trabalho, reforçando a minha crença de que as provas se sobrepõem às outras formas de avaliação. No decorrer dos anos, enquanto ainda estava na universidade, eu me questionava os porquês desse modelo (provas e trabalhos escritos) ocupar uma posição superior nas instituições de ensino brasileiras. Dessa maneira, para mim seria muito importante ouvir dos alunos o que eles tinham a dizer sobre isso para mais tarde discutir isso com eles, mostrando como a aprendizagem pode se dar de diversas maneiras.

7. As opções abaixo representam formas de avaliação. Assinale aquelas que você gostaria que sua professora de inglês utilizasse.

- A. Prova escrita individual
- B. Prova escrita em grupo
- C. Prova oral individual
- D. Apresentação de seminário
- E. Produção de texto
- F. Atividades no caderno
- G. Atividades avaliativas realizadas em sala de aula
- H. Atividades avaliativas realizadas em casa
- I. Outras: _____

Explique o motivo de sua escolha.

Vale ressaltar que todas as perguntas requeriam que os alunos justificassem suas respostas, de modo que pudéssemos decidir como abordar as atividades que estivessem em

consonância com os dados gerados, tendo em vista que no processo de ensino-aprendizagem há vários caminhos que levam ao que os alunos precisam aprender, conforme defende Jordão (2014) a partir de sua leitura de Luke (2007). No entanto, reforço que só os dados dos questionários não seriam suficientes para selecionar textos que agradassem a todos e nem eliminariam os problemas referentes à disciplina da escola, mas me ajudaram a analisar as funções atribuídas ao uso de textos literários e, por conseguinte, ao ensino de inglês na escola. A função dos questionários foi, portanto, uma função de prospecção, de diagnóstico inicial preparatório para conhecer melhor os posicionamentos da turma diante da disciplina de inglês.

2.3.2.2 Questionário para a professora

O questionário aplicado para a professora Amy visava responder às perguntas 1 (as funções atribuídas aos textos literários pelos participantes de pesquisa e o referencial teórico da pesquisa) e 2 (como o texto literário é usado nas aulas de inglês) de pesquisa e contava com 8 questões, das quais as duas primeiras pretendiam levantar a formação acadêmica e o tempo de atuação da professora no estado, informações que me oferecem um panorama dos caminhos que a profissional vem seguindo após a graduação. De uma maneira geral, o instrumento levantou dados bastante relevantes para as perguntas da pesquisa. Ao contrário do observado com os alunos, Amy demonstrou mais familiaridade com o instrumento e não apresentou dificuldades em respondê-lo, mesmo quando ela precisava discorrer sobre situações em que ela já tinha salientado que não estava satisfeita com as suas aulas. Talvez essa franqueza seja devida à nossa proximidade, tendo em vista que já havíamos compartilhado experiências antes que a proposta fosse realizada, facilitando os caminhos para o nosso diálogo.

A questão 3 visava apenas saber se a professora já se considerava uma leitora de textos literários sem que isso estivesse ligado à sua profissão, apenas para perceber como ela se relacionava com a leitura literária, pois entendo que mesmo quando a professora não utiliza diretamente em sala de aula o que lê, ela é um ser marcado pelo que vê, faz e experiencia no seu cotidiano, dentro ou fora da escola. Além disso, não há como transformar um texto literário em algo acessável se é algo que não faz parte do horizonte de quem trabalha com ele. Essa questão é ampliada com a quarta pergunta do questionário, que ligava o que a professora lia à sua atuação

profissional. Em suma, o objetivo da questão 3 era analisar como ela relacionava a leitura literária com a sua profissão.

3. Você costuma ler textos literários em inglês por prazer, sem que seja necessário para seu trabalho ou estudo?
☐ Sim ☐ Não
4. Se você costuma ler textos literários em inglês por prazer, você acha que isso contribui de alguma forma para sua atuação profissional? Explique por quê.

Percebi pelas narrativas de Amy que, desde os primeiros encontros na escola onde atua, ela defendia o uso de textos literários e não-literários, mas se sentia frustrada em não poder trabalhar com eles na frequência que gostaria. Em outras ocasiões, ela chegou a mencionar que alguns gêneros do discurso eram mais fáceis de serem levados para a sala de aula do que os textos literários, tanto pela extensão dos textos como pela complexidade. Dessa forma, nas perguntas 5 e 6, questionei Amy sobre a frequência com a qual ela trabalhava com o texto literário e textos de outros gêneros discursivos, para comparar a periodicidade com a qual ela usava cada um.

5. Com que frequência você utiliza textos em inglês de qualquer gênero na sua aula?
☐ nunca ☐ raramente ☐ algumas vezes ☐ frequentemente ☐ sempre
 Explique por quê.
6. Com que frequência você utiliza textos literários em inglês na sua aula?
☐ nunca ☐ raramente ☐ algumas vezes ☐ frequentemente ☐ sempre
 Explique por quê.

Ir além do já dado, o livro do PNLD, no caso da escola estadual, é talvez um dos maiores desafios que os professores da rede estadual de ensino enfrentam, pois em meio a tantas demandas, ter um material no qual se apoiar pode dar uma sensação de alívio aos profissionais. No entanto, conforme aponta Freire, a pesquisa é um saber necessário para o educador autônomo, pois enquanto “ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2013, p. 31). Assim, as últimas questões buscavam analisar a disposição de Amy na

procura de materiais e formas de tornar o ensino de inglês mais produtivo, mesmo quando as condições não pareciam favoráveis para tanto.

7. Quais os critérios que você usa para selecionar os materiais que você utiliza nas aulas de língua inglesa?

8. Se você costuma trabalhar textos literários nas aulas de língua inglesa, quais materiais você costuma utilizar?

Fazendo uma leitura da abordagem do instrumento com a professora, dentro das limitações que o questionário apresenta, os dados gerados foram muito ricos e trouxeram impactos positivos para construir esse trabalho, se pensados em conjunto com o contexto e com as falas levantadas com os outros instrumentos e vivências compartilhadas. Enfim, foi um segundo passo essencial para a pesquisa e para Amy, que teve a chance de voltar à sua própria prática e pensar sobre ela antes que uma nova etapa começasse.

2.3.3 Entrevista

Último instrumento utilizado, a entrevista encerrou também a minha participação na escola e os encontros com os participantes da pesquisa. Ao avaliar essa passagem pelo campo de estudo, junto com o sentimento nostálgico pelo experienciado na escola, surgem as dúvidas sobre a forma como o instrumento foi utilizado, se ela foi adequada para o contexto que se apresentava à minha frente. Mesmo assim, a entrevista representou uma oportunidade de revisitar o que já havia sido construído nas observações, questionários e regências, a fim de “obter esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes com sondagens apropriadas e questionamentos específicos” (GASKELL, 2012, p. 73). Talvez a ferramenta tenha servido mais para oferecer um outro panorama do que nós já tínhamos vivenciado do que para resolver o que não tinha ficado claro, como percebi com a análise dos dados.

Considerações introdutórias postas, as entrevistas aconteceram na última semana letiva de um ano marcado por paralisações e ocupações estudantis no colégio, que trouxeram impactos para a pesquisa. Refiro-me aqui às manifestações contrárias à imposição da MP 746, medida que visava à implementação do período integral para o Ensino Médio, que passaria das 800 horas

letivas a 1400 horas, de forma progressiva, além de instituir uma base nacional curricular comum (BNCC) e PEC 241, projeto que limita os gastos direcionados para a educação. Isso trouxe uma onda de insatisfação por parte dos alunos do Estado do Paraná, que criou o movimento #OcupaParaná. De acordo com as informações veiculadas na mídia, no seu auge, eram 850 escolas e 14 universidades públicas, estaduais ou federais, ocupadas em várias cidades paranaenses. Em uma conversa com alunos ocupantes da escola parceira, eles mencionaram que eram favoráveis a algumas mudanças propostas, mas não como elas vinham sendo colocadas. Entre as reivindicações, os estudantes apontaram a falta de estrutura da maioria das escolas para receber essas medidas. Assim, o calendário reduzido e os constantes ajustes por conta desses eventos limitaram minhas possibilidades de encontros com os informantes, restando a mim a escolha de manter as entrevistas apenas com os alunos que se prontificassem a aparecer no dia agendado, e com a professora.

O fato de haver realizado as entrevistas apenas no final do ano, o que implicou em eu não ter retornado o contato com os alunos para esclarecimentos, foi um fator limitante para o aprofundamento dos dados gerados com esse instrumento. Mesmo assim, ele oportunizou refletir sobre alguns impactos que a pesquisa trouxe para esses alunos. Por exemplo, ao serem questionados sobre o que eles mudariam nas aulas de inglês, em relação à avaliação e leituras propostas, levantei informações muito importantes de serem levadas adiante, conforme pode ser observado no fragmento abaixo:

Dayse: Que tipo de história você traria?

[...]

Maria: eu acho que histórias livres, tipo cada um escolher um tema...

Taylor: É, cada um escolher seu tema, porque tipo...

Maria: e fazendo e aí a gente já ia ter ideia pra usar ...

Taylor: eu gosto de uma coisa, ela gosta de outra, entendeu? (ENA5)

Nesse ponto da entrevista, enquanto os alunos Taylor e Maria ressaltaram que se continuássemos com o tipo de abordagem de aulas, eles gostariam de ter mais liberdade na escolha dos textos que seriam lidos no decorrer do trimestre, seus colegas argumentaram que isso

seria inviável, pois seria difícil para a sua professora corrigir tantos textos, discuti-los com a turma e demandaria mais tempo deles e da professora. Além disso, o aluno Nilmar pontuou que a escolha livre não os tiraria da sua zona de conforto, uma vez que eles ficariam presos à história original⁷. Ao escutá-los e compartilhando essas informações com Amy, concordamos que seria interessante levar esses apontamentos para serem testados em sala, com todos os alunos – não apenas com aqueles que protagonizaram a entrevista –, a fim de analisarmos como os estudantes reagiriam aos textos literários selecionados por eles mesmos, dentro de seu campo temático de interesse. Vale esclarecer que “as narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 110). Assim, ressalto que as informações levantadas são valiosas, embora algumas delas pudessem ser refutadas ou salientadas caso tivéssemos tido a oportunidade de levá-las para a sala de aula.

Apesar dos contratempos, fica claro para mim que é preciso considerar as características dos grupos entrevistados para melhor entender nosso objeto de pesquisa. Mais do que isso, dentro das limitações do meu campo, entendi que seria produtivo analisar os dados gerados, pois mesmo acontecendo com poucos alunos, o pouco que a entrevista conseguiu apontar seria relevante para a pesquisa. Em outras palavras, diante de circunstâncias como essa, cabe aos pesquisadores-entrevistadores a sensibilidade para trabalhar com o material gerado (GASKELL, 2012).

Essa sensibilidade também se relaciona às “habilidades sociais” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 102) essenciais para o entrevistador-pesquisador. Isso significa que o entrevistador deve estar aberto às vozes que ouve e até àquelas que permanecem em silêncio, uma vez que ele é capaz de avaliá-las como elas se apresentam, não como ele acha que elas deveriam ser, afinal, a entrevista é uma interação imprevisível (MEARS, 2012), desprendida de respostas prontas ou esperadas. Essa característica reforça a importância de aprender a ouvir o outro, respeitando-o como diferente de nós.

⁷ Nessa dissertação, concebo os textos literários como construções que permitem múltiplas interpretações, que vão sendo tecidas de acordo com as experiências de vida dos leitores, tornando necessária a problematização do termo “original”, que pode levar a entender que as nossas leituras dependem principalmente do acesso à primeira versão de uma obra. Portanto, ressalto que utilizo “original” apenas para referir-me aos textos nos quais outros autores se basearam para criarem novas obras, não para torna-los a referência primeira a que os leitores devem recorrer para ler os textos.

O que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança do nosso 'eu'; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação e convivência pacífica com as diferenças que não resultem nem no confronto direto e nem na busca de uma harmoniosa eliminação das diferenças (SOUZA, 2011, p. 138-139).

Convém destacar que, com essa pesquisa aprendi também que a entrevista, seja individual ou grupal, é sempre interacional, uma vez que entrevistados compartilham informações e vivências com o(s) outros(s) (GASKELL, 2012; GIBBS, 2012; MEARS, 2012). Nessa linha, a troca pede também um entrevistador ouvinte que percebe que o objetivo da entrevista não é chegar a um consenso do que seria certo ou errado para a realidade discutida, ao contrário, é um processo, muitas vezes, conflituoso, de descobertas de entendimentos acerca de assuntos sobre os quais não incidem respostas determinadas, conforme verificado nas duas entrevistas conduzidas na escola.

2.3.3.1 Entrevista com alunos

Assim que fui notificada sobre o encurtamento do calendário letivo (última aula do semestre para os alunos aprovados), coube a mim a difícil tarefa de decidir rapidamente se seria viável conduzir uma entrevista diante de circunstâncias aparentemente adversas. Mesmo assim, considerando o valor do instrumento, assumi o risco. Na mesma aula que, sem aviso prévio, tivemos que encerrar as atividades na turma, um convite foi lançado para que os estudantes comparecessem à uma entrevista no dia reservado para as provas finais. Conforme previsto, houve pouca aderência da turma, tendo em vista que os estudantes que não estavam em recuperação em alguma disciplina, ansiavam pelas férias. Desse modo, foram entrevistados 7 alunos, todos aprovados na disciplina de língua inglesa, mas reprovados em alguma outra disciplina e por isso presentes na escola para a recuperação.

Analisando o contexto onde esses informantes estavam inseridos, para esse encontro, preparei um roteiro semiestruturado que valorizasse o percurso realizado pelos alunos, afastando da melhor maneira possível o julgamento acerca de suas opiniões, pois, concordando ou não, a opinião dos informantes precisava ser respeitada (GIBBS, 2012). Assim, os alunos foram questionados sobre como eles avaliavam o trabalho que foi feito e o que poderia ter sido abordado de outras maneiras. A partir dessas falas, foi possível ampliar o conhecimento

construído sobre como esses alunos entendem o uso de textos literários nas aulas de inglês, bem como buscar entender as implicações (positivas ou negativas) sobre esses usos no processo de ensino-aprendizagem de inglês na educação básica.

Nesse sentido, para Gaskell (2012) e Gibbs (2012) é uma vantagem construir essa análise pensando na coletividade, considerando que esses participantes compartilham passados e experiências semelhantes. De acordo com os pesquisadores, quando os informantes estão dispostos no grupo do qual eles fazem parte, eles se sentem mais livres para expor seus pontos de vista e formular respostas sobre o assunto em discussão, refutando ou indo ao encontro dos argumentos dos colegas para trazer seus entendimentos à tona. Gibbs (2012) reforça que, arranjados em um grupo, é mais fácil que os participantes se sintam encorajados a falarem sobre assuntos desconhecidos do que se fossem entrevistados individualmente.

Mesmo na coletividade, também enfrentei algumas dificuldades no decorrer das entrevistas. Já parto do fato que a troca não é fácil, especialmente quando os entrevistados não chegaram a pensar anteriormente no tópico levantado pelo entrevistador, por mais que eles já tenham vivido o assunto em pauta. Isso ficou evidente quando eu perguntei se eles concordavam com os nossos critérios de avaliação. Para eles, as escolhas nas formas de avaliá-los cabem aos professores, de modo que suas opiniões se tornavam irrelevantes, conforme comentários direcionados a mim e Amy enquanto os alunos respondiam ao questionário. Outro fator com o que precisei me ocupar era entender os silêncios que foram parte de vários momentos da entrevista, algo que, para Freire (2013), é fundamental para a comunicação, pois é um espaço para que as pessoas pensem sobre aquilo que ouviram antes de responder. Gaskell (2012) também percebe positivamente os momentos de silêncio durante entrevistas, ao mesmo tempo em que defende que o bom entrevistador “encoraja ativamente todos os participantes a falar e a responder aos comentários e observações dos outros membros do grupo” (GASKELL, 2012, p. 79). Não posso ignorar que, durante a entrevista, os alunos conversaram sobre como eles entenderam a proposta desenvolvida na turma, mas também percebi que muitas vezes eles estavam preocupados com o que eu esperava ouvir. Por exemplo, comentários como “isso é para a pesquisa dela” ou “ela não pode colocar isso no trabalho” surgiram em suas falas. Porém, essa disposição para pensar no que eu traria para o texto é algo que Jovchelovitch e Bauer (2012) apontam como natural em pesquisas dessa natureza.

2.3.3.2 Entrevista com a professora

Em comparação ao encontro com os alunos, a entrevista com a professora Amy se caracterizou como uma longa conversa entre duas professoras em busca de entendimentos sobre o que significa o uso de textos literários nas aulas de inglês, bem como as suas implicações na disciplina na escola onde atua. Aqui, vale uma ressalva: para construir sua narrativa, Amy não se ateve ao projeto realizado por nós duas no último trimestre letivo, mas a outras experiências que a marcaram (e continuam marcando) como a profissional que é, um indivíduo cuja identidade está em constante construção.

Dessa forma, a entrevista com Amy pretendia que ela recuperasse os eventos passados, refletindo e expressando seus sentimentos em relação a isso (MEARS, 2012), algo geralmente conflituoso, uma vez que nossas vidas têm muitos momentos dolorosos, difíceis de serem narrados e compartilhados, mesmo com aqueles que apresentam realidades semelhantes. Portadora dessas características, a entrevista com Amy recorre a elementos de uma entrevista narrativa, pois ela é uma contação de histórias permeada por algumas perguntas exploratórias, tópicos-guias, nos termos de Gaskell (2012), que serviram para orientar o nosso diálogo.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2012), a entrevista narrativa não é estruturada, é mais longa do que outras formas de entrevista, e dá mais liberdade para que o informante narre naturalmente eventos da sua vida relacionados ao assunto, pois “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 91). Tal característica evidenciou-se nesta pesquisa, por exemplo, no fato de Amy não separar os momentos que presenciei na sua sala daqueles que contribuíram para sua formação como um todo, pois a Amy professora também é mãe, estudante, filha, ou seja, um ser humano que participa de vários contextos que se ligam e interferem na tessitura de entendimentos, conforme percebi na sua fala.

Se com os alunos, eles tendem a aceitar com mais naturalidade o que dizem seus professores; no caso de Amy, as interpretações sobre as realidades vividas foram negociadas a todo instante (MEARS, 2012), uma negociação não desprendida de discordâncias, mas feita com respeito aos diferentes posicionamentos apresentados por cada uma. Enquadrada dessa forma, não há como deixar oculto que, na entrevista, especialmente me referindo àquela conduzida com

Amy, eu também fui questionada sobre minhas opiniões e escolhas, o que configura o instrumento como uma verdadeira troca, como prevê uma pesquisa ética (GIBBS, 2012).

Em síntese, avalio a entrevista como uma oportunidade de questionar os participantes da pesquisa sobre suas leituras acerca do objeto em estudo. Ademais, é uma interação que envolve uma série de fatores, nem sempre tranquilos (a exposição das próprias forças e fraquezas faz parte da troca, mas não é fácil), para a construção de entendimentos. Entretanto, encerro essa seção reafirmando que, como todos os instrumentos, a entrevista não dá respostas conclusivas, mas oferece dados capazes de me fazer refletir e ajudar a responder às perguntas que norteiam o estudo.

3 LÍNGUA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ABRINDO NOVAS JANELAS

Não basta abrir a janela
 Para ver os campos e o rio.
 Não é bastante não ser cego
 Para ver as árvores e as flores.
 É preciso também não ter filosofia nenhuma.
 Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.
 Há só cada um de nós, como uma cave.
 Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
 E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
 Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.

(Alberto Caeiro, 1925)

Houve um certo período da minha vida (mais precisamente aquele que antecedeu meu ingresso na universidade) como aprendiz de língua inglesa em que eu acreditava que o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras não tinha muitos caminhos a seguir, era aprender ou não uma língua pelo esforço e motivação pessoais. Havia ainda uma ilusória ideia de que para adquirir proficiência linguística, bastava encontrar uma metodologia milagrosa que garantisse isso, independentemente do contexto onde ela era ensinada e do próprio aprendiz. Ou seja, no meu entender, algumas abordagens metodológicas pareciam mais eficientes do que outras para fazer de um aprendiz um falante da língua alvo. Embora no discurso e na teoria essa concepção já tenha perdido espaço, na prática esse jeito de ensinar e aprender línguas ainda é bastante vendido e presente em muitas escolas, seja por força do hábito, pelas características infraestruturais das instituições e/ou por imposição metodológica.

Os textos literários (especialmente os clássicos), por sua vez, ocupavam um lugar sagrado na minha vida, portanto tirá-los de seu pedestal seria imperdoável, ou seja, a literatura para mim era um objeto puramente estético, desvinculado dos contextos sociais que cercam a sua existência (JORDÃO, 2011). Indo mais longe, eu recorria a eles por um dever de boa estudante, e para descobrir as façanhas da mente brilhante de um autor, em que questioná-lo não seria uma opção. E se o texto não despertava em mim o interesse esperado, se eu não lia da forma que ele pedia, como se existissem apenas interpretações certas ou erradas, eu estava diante de um problema. Nesse sentido, os textos literários eram por mim entendidos como obras que funcionavam

unicamente para oferecer prazer estético aos leitores. Além disso, não havia a possibilidade de diálogo com o que eu estava lendo, afinal, os textos só estavam à procura de leitores que os desvendassem, não que construíssem sentidos com eles.

E era assim que língua e literatura ocupavam seus espaços na minha trajetória acadêmica, cada uma de um lado na aprendizagem de língua inglesa. Contudo, as realidades vivenciadas na universidade, as experiências docentes, leituras e discussões com os colegas e profissionais da área de línguas me fizeram pensá-las de outra forma. Entretanto, ainda percebo uma certa cautela em uni-las e enxergá-las como atores que não devem ser pensadas como duas áreas dissociadas no processo de aprender e ensinar a língua. A fim de pensar essas questões, esse capítulo oferece uma oportunidade de refletirmos sobre as concepções de língua e literatura que fundamentam a pesquisa e a forma como trabalhamos com elas na escola, relacionando essas concepções com o que foi observado e experienciado no campo para o qual minhas janelas se abriram.

Justifico essa discussão no processo de ensino-aprendizagem de inglês porque além de tudo o que já foi apresentado sobre os usos de textos literários nas aulas da disciplina, ainda percebo muitas ideias confusas e, por vezes, contraditórias em relação a isso. Em suma, há muitos desencontros entre teoria e prática, língua e literatura. Assim, para rever o papel da literatura no ensino, faz-se necessário desmistificar a visão de que a literatura é superior ou impossível de ser acessada na escola, especialmente diante de obstáculos como a falta de obras e projetos de leitura que tornem o texto literário algo mais próximo na vida dos alunos. Uma vez que essa concepção for questionada, será possível pensar literatura como língua, não neutra, mas variável, dependente de diversos fatores, como o contexto em que ela circula. Relacionarei essas questões à oposição cunhada por Brian Street (2014): “letramento ideológico” versus “letramento autônomo”, para repensar a forma como língua e literatura são concebidas no âmbito escolar, oferecendo propostas condizentes com o alunado da escola estadual paranaense.

3.1 LÍNGUA E LITERATURA: REVISITANDO LEITURAS

Não há como trazer as concepções de língua sem recorrer a algumas situações que marcaram e continuam marcando a forma como venho construindo meus entendimentos acerca da língua e seu processo de ensino e aprendizagem. Aprendi, em primeiro lugar, que uma língua não é estanque, seus usuários a moldam a todo instante. Nesse sentido, lembro de uma discussão que tivemos no segundo encontro na disciplina de Tópicos Avançados em Linguística Aplicada

III, ministrada no primeiro semestre de 2016 no programa de pós-graduação em Letras da UFPR. Naquela ocasião, fomos desafiados a criar uma metáfora para a língua a partir de Makoni e Pennycook (2007), autores que tratam a língua como uma invenção linguística que pode e está em constante transformação.

Nesse sentido, pensei nela como uma “estátua falsa”, em referência ao poema do poeta português Mário de Sá-Carneiro, publicado em 1916:

Estátua Falsa

Só de oiro falso os meus olhos se douram, / Sou esfinge sem mistério no poente, / A tristeza das coisas que não foram, / Na minh'alma desceu veladamente. // Na minha dor quebram-se espadas de ânsia, / Gomos de luz em treva se misturam. / As sombras que eu dinamo não perduram, / Como ontem, para mim, hoje é distância. // Já não estremeço em face do segredo; / Nada me aloira já, nada me aterra: / A vida corre sobre mim em guerra, / E nem sequer um arrepio de medo! // Sou estrela ébria que perdeu os céus, / Sereia louca que deixou o mar; / Sou templo prestes a ruir sem deus, / Estátua falsa ainda erguida no ar... (Mário de Sá-Carneiro, 1916).

Entre tantos sentidos possíveis a esse texto, penso que “Estátua Falsa” pode estar relacionada aos nossos entendimentos de língua: estátua porque, assim como a língua, é uma invenção do homem, resultante dos movimentos sociais e culturais de um povo, conforme mencionado por Makoni e Pennycook (2007), e falsa, no sentido em que a ela não resiste ao tempo e recebe a interferência de vários fatores que afetam a sua existência, além de remeter mais uma vez à ideia de uma criação. Esse movimento, comum a todas as línguas, pode ser verificado em vários aspectos do poema, até mesmo por sua sonoridade, quando, por exemplo, o poeta português opta pelo uso de fricativas, especialmente a alveolar surda *s*. Na produção dessa consoante, há fricção na passagem do ar, o que provoca uma turbulência, um ruído, algo que se articula à situação da língua, conflituosa e habitada por influências externas, como outras línguas/culturas. Enfim, as escolhas lexicais de Mário de Sá-Carneiro vão ao encontro da ideia que a língua sempre está em transição, por questões econômicas, políticas, sociais, entre outras, que abalam as estruturas que a sustentam.

Dessa forma, o poema nos remete à “perspectiva de que as línguas são socialmente e politicamente construídas [perspectiva essa] necessária não apenas para um entendimento de línguas, mas também pelas situações em que existem motivos ou para mudá-las ou para mudar a

forma como pensamos sobre elas.”⁸ (MAKONI e PENNYCOOK, 2007, p. 27). As escolhas lexicais do poema, como os verbos “quebrar”, “estremecer” e “ruir”, também nos leva ao caráter conflituoso e instável da língua, uma “arena de conflitos” (BAKHTIN, 2004) onde acontecem esses movimentos que Makoni e Pennycook (2007) sugerem. Assim, por mais que a língua seja ensinada, muitas vezes, como um sistema já definido, dado e pronto para ser usado, ela é como a estátua falsa que se estremece diante das necessidades e eventos políticos, educacionais, socioeconômicos, culturais, entre outros que interferem na nossa construção identitária, uma construção ininterrupta. Nesse sentido, o que somos e nos tornamos é língua, a nossa identidade, construída no conflito. E como não falar que os textos literários vivem sob as mesmas condições se a construção desse texto é um exemplo de que a literatura não se esgota nos textos, ela se faz pelo diálogo, pela interação, pela troca entre os usuários da língua. Nas palavras de Walty e Waleska (2010, p. 401),

Por isso, mesmo que se reconheça que a literatura, espaço de circulação da palavra por excelência, continua tendo uma função social na formação não apenas do leitor, mas do cidadão crítico, é preciso colocar esse tipo de produto cultural ao lado de outros. As outras mídias são uma realidade e precisam ser pensadas em relação com o espaço público que configuram, marcado pela amplidão, pelas relações assimétricas de poder, pela supremacia das trocas comerciais, entre outras características. O espaço público não é uno e, no mundo atual, mais do que nunca, há que se lidar com a pluralidade de suas configurações, buscando ouvir outras vozes que riscam, fraturam a hegemonia cultural e social.

Ampliando essa visão, podemos pensar a língua novamente como um tapete que em um certo momento é tido como acabado, mas esse pronto é aparente, uma vez que ele é marcado por diversas influências. Contudo, o tapete linguístico não é um processo individual, não atribuímos sentidos ao que vivenciamos sozinhos, pois eles são construídos na coletividade, pois a língua é um ato social, dialógica, conforme nos alerta Bakhtin (2004). O texto literário, concebido como uma manifestação linguística, também é um ato social marcado por múltiplos significados, cujos sentidos se fazem na troca entre os usuários da língua (COSSON, 2009), de forma que não há como pensá-los como textos que já vêm prontos para serem “desvendados”, afinal, “o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele.” (idem, 2009, p. 65). Eu adicionaria que essas interpretações são também

⁸ No original: The perspective that languages are socially and politically constructed is necessary not only for an understanding of languages, but also for situations in which there are reasons either to change them or to change the way we think about them.

enriquecidas pelo que vivemos e levamos para a leitura, ou seja, não ficamos limitadas às informações do texto, embora sejam elas que muitas vezes evoquem o que já vivemos.

Para o Letramento Crítico, esse processo de construção de significados, repito, não é individual e, portanto, não é fácil, pois nos deparamos cotidianamente com indivíduos diferentes de nós, indivíduos plurais, imprevisíveis como nós. Nesse ponto, a saída não é encontrar o consenso a partir do que o outro nos diz, mas ler em busca do dissenso, perspectiva que, longe de ser harmoniosa, nos leva a valorizar e respeitar posicionamentos diferentes, nos leva a construir entendimentos do porquê interpretamos diferentes textos e suas leituras da forma como fazemos (SOUZA, 2011, p. 139), compreendendo que o conhecimento que vamos adquirindo, bem como as verdades que vamos construindo no decorrer das nossas vidas se dão de diversas formas. Contudo,

[c]omo sabemos, o mundo humano não pode ser pensado como um bloco homogêneo e concreto, constituído apenas de verdades referenciais. O mundo humano constitui-se de imagens e discursos tecidos a partir de uma pluralidade de pontos de vista que expressam possibilidades múltiplas de experiência (WALTY e WALESKA, 2010, p. 399).

Todas as questões que estamos desenrolando nos conduzem mais uma vez ao caráter conflituoso da língua, permeada pelas relações de poder que envolvem o uso da língua e a nossa formação enquanto cidadãos. Voltando ao poema português, a “estátua” pode ser vista como uma construção que representa uma personagem que marcou a história do seu país, um patrimônio cultural para uma comunidade, remetendo, em nossa metáfora, à ideia das visões tradicionais sobre língua e literatura, gramática normativa e cânone literário. Assim, um grupo torna-se responsável por criar esse monumento que, uma vez construído, não se movimenta. Além disso, a estátua representa uma obra artística imponente elaborada por alguém, pronta para ser admirada tal como ela é, assim como já vi a própria literatura ser defendida. Dessa forma, mesmo que isso implique numa ideia de que a língua é realmente construída por um pequeno grupo de pessoas, convencidas de que a escultura traduz a necessidade de todos, nós temos o poder de questionar esse monumento e ressignificá-lo, fazendo ruir, abrindo fissuras para colocarmos nossos posicionamentos, questionando o pronto que se impõe sobre nós. Desse modo, o termo “falsa” traz que não há um “deus” capaz de deixar a estátua em pé, mas ela também não está caída, apesar de em guerra.

Essa breve análise nos remonta à concepção de língua e literatura como invenções de um ou um grupo de indivíduos que, como tal, podem ser remodeladas, afinal, elas pedem a nossa interferência, uma vez que se mantêm erguidas justamente por essas lutas que se dão em torno delas. Concebida dessa forma, a leitura de textos literários é também entendida como uma prática social, em que o texto “pede que [o leitor] preencha toda uma série de lacunas. Afinal, todo o texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho” (ECO, 1994, p. 9). Em outras palavras, língua e literatura têm uma estrutura, mas ela não é fixa, nós a movimentamos e a reinventamos e a todo momento vamos preenchendo suas lacunas, com esforço para construir os sentidos para os textos que se colocam diante de nós. Com o exercício da leitura do texto literário, podemos pensar o “faz viver” (CANDIDO, 1994) da Literatura como uma outra maneira de enxergar o mundo e seus conflitos.

Em resumo, a língua está em constante processo de construção e, por conseguinte, os textos literários, práticas sociais, não estão à espera de quem os interprete, como se os sentidos já estivessem neles postos: antes, buscam leitores que os reconstruam. E precisamos evitar o risco de repetirmos a mesma situação presenciada por Street (2014), na qual, em uma comunidade escolar nos Estados Unidos, “as professoras pareciam tratar a língua como se ela fosse algo externo aos alunos e a si mesmas, como se tivesse qualidades autônomas, não sociais, que se impusessem a seus usuários.” (STREET, 2014, p. 131). Como professores de línguas, fica o dever de mostrarmos aos estudantes e, talvez, a nós mesmos, que vivemos em um complexo jogo que envolve muitas ideologias e relações de poder, em meio às quais a língua é também construída por nós.

3.2 A LÍNGUA INGLESA ESCOLARIZADA

Tanto no decorrer das observações quanto nos encontros de planejamento com a professora Amy, observei que ela trabalhava com a língua de maneiras diversas. Por exemplo, houve momentos em que a professora questionava os alunos sobre quais seriam as possíveis interpretações para os textos que ela havia levado para a sala de aula; em outros momentos, eu a vi perguntando aos alunos sobre o tempo verbal predominante nos textos que estavam sendo trabalhados na ocasião; e em outros momentos ainda, tive a oportunidade de vê-la trabalhando estruturas gramaticais em frases isoladas. Em nossos encontros, ela explicou que a metodologia utilizada para trabalhar os conteúdos dependia do gênero discursivo utilizado e do nível

linguístico dos alunos. Notei que quando os textos selecionados para as turmas de 1º ano foram os gêneros do discurso *currículo* e um *artigo de opinião* sobre a escolha da carreira de trabalho, Amy optou por focar no uso e conteúdo deles no nosso contexto. Mas com os textos literários, o exercício linguístico era fragmentado, tal como pode ser observado nas atividades propostas, algumas das quais contemplavam a análise de alguns elementos textuais, enquanto outras focavam na estrutura do texto⁹. Tomando como exemplo o trabalho com o conto *The birds began to sing*, de Frame, talvez tivesse sido mais produtivo explorar os sentidos do uso dos verbos no passado para a construção dos sentidos do texto do que simplesmente identificá-los, como fez a professora. Na situação observada por Street, esse tipo de trabalho é um dos responsáveis em promover o afastamento dos aprendizes da língua inglesa ensinada na escola, situação semelhante a que cheguei a presenciar na escola parceira, em que havia

[...] pouca discussão sobre os sentidos da linguagem, sobre interpretações alternativas dos textos ou sobre como a professora chegava à sua própria conclusão acerca do que eles significavam. [...] Em contextos como esses, ao que parece, o objetivo final é obter controle e autoridade sobre o texto, cujos sentidos não são negociáveis (STREET, 2014, p. 132).

Em vista do que já foi exposto nesse trabalho e observado na sala de aula de Amy, posso pedir licença a Eco (1994) e dizer que o processo de ensino-aprendizagem de inglês também se configura como um bosque, em que existem sempre muitos caminhos a seguir sem que um se sobreponha ao outro. No entanto, existem contextos e emergências, nos quais sempre privilegiamos uma modalidade para levar para a sala de aula. O importante é evidenciar e levar os alunos a perceberem que sempre fazemos escolhas entre muitas opções. Assim como pontuam Makoni e Pennycook (2007), é preciso deixar explícito que as línguas se constroem em movimentos políticos, culturais, ideológicos, sempre transitórios, que apontam continuamente para a ideia de que as línguas (como estruturas concretas, fixas, estáveis, descritíveis, etc.) são inventadas. Assim, ao escolarizar a língua, não podemos esquecer que ela é muito mais que sua estrutura gramatical, é um complexo jogo de incertezas influenciadas pelos movimentos supracitados, dentre outros.

Enfim, a língua inglesa na escola percorre um denso bosque, sem entradas e saídas determinadas. Algumas, no entanto, podem não levar a lugar algum, mas sempre há tempo de

⁹ Essa questão será analisada com mais profundidade no capítulo 3.

voltar à trilha e buscar outros caminhos, desenvolvendo outras trilhas, a fim de (re)ver as possibilidades. E mesmo quando a trilha chega ao fim, as outras entradas continuam lá, mostrando que podem ser trilhadas. Esse constante retorno, apesar de cansativo e por vezes doloroso, é necessário, pois nenhuma metodologia vai garantir que o aprendizado e uso da língua vai se dar da mesma forma, uma vez que estamos sempre lidando com indivíduos diferentes, que demandam diferentes posturas.

3.3 O USO DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: LETRAMENTO LITERÁRIO IDEOLÓGICO

Em um mundo permeado por imagens, cores, sinais, sons, entre tantas outras modalidades, trabalhar com a ideia de que os entendimentos que construímos acerca dos textos literários se materializam apenas na apreensão dos sentidos do suporte livro impresso não faz mais sentido, se um dia já fez. Assim, o professor, ao usar os textos literários nas aulas de inglês, precisa ter definido que o mundo é multimodal e os indivíduos também, para que na leitura dos textos haja a “percepção da multiplicidade, a partir da interação entre o texto e o aluno, bem como entre ambos e a situação de aula.” (JOBIM, 2009, p. 123). E mesmo que a escola pareça não oferecer condições para trabalhar com outras modalidades na sala de aula, tendendo ao privilegiamento da escrita, essa habilidade não está desprendida de outras, conforme observaremos na análise das atividades realizadas em sala, no capítulo seguinte.

Assim como múltipla, precisamos considerar e alertar que a literatura é também uma prática situada. Isso significa que ela não está imune ao contexto onde se insere, uma vez é também formada pelos eventos econômicos, políticos, culturais, entre outros que interferem não só na elaboração, mas também na leitura do texto literário, realizada por indivíduos de diversas esferas sociais e pontos de vistas que convergem e divergem o tempo todo, tornando os textos obras abertas ao constante diálogo. Dessa forma, devemos reforçar que os textos literários não se sustentam sozinhos, pelo contrário, eles também se fazem e refazem na interação com o leitor, também transformado pela leitura. Em síntese, “[e]ssa forma de ler, fazendo aproximar pessoas e coisas diversas, seria uma forma poética, na medida em que faria circular os saberes, sem aprisioná-los em compartimentos estanques.” (WALTY e VALESKA, 2010, p. 391). Assim, ler textos literários significa também revisitar saberes várias vezes e de diversas formas, se misturando a eles; ler é tomar as informações, sempre incompletas, e discutir suas implicações

para a sociedade, no passado, presente e futuro (COSSON, 2009). Contudo, essa caminhada não é fácil, especialmente se tomarmos o texto literário como dado, sem problematizar os processos de construção de sentidos na leitura.

Nesse sentido, no meu ponto de vista, desenvolver letramento literário significa levar os leitores a explorar os caminhos que se abrem pela leitura do texto literário. Esse percurso é feito com uma certa liberdade, se considerarmos que os leitores podem escolher a sua trilha, mas como a leitura é influenciada pelas suas vivências e experiências, apesar da escolha dos caminhos ser livre, ela não é aleatória: uma determinada trilha vai ser mais conveniente do que outra em algum momento da vida (ECO, 1994). No entanto, essas relações que os leitores estabelecem com os textos são imprevisíveis e estão sempre em constante deslocamento. Além disso, por ser um ato social, formar um leitor literário significa levar para o bosque o que marcou o ser humano que somos no encontro com os textos. Para ele não vamos vazios, mas com as nossas crenças, com leituras de outros textos de diversas ordens ou modalidades, não apenas os literários. Assim, “misturado e, aliás, próprio da vida social, o letramento literário mais uma vez, hoje, tem de ser encarado como inevitavelmente ligado a outros letramentos, também ideologicamente marcados.” (PAULINO, 2010, p. 410).

Por isso, cabe aqui a discussão que Street (2014) propõe a partir de suas experiências e observações feitas sobre o uso e implicações do letramento em uma comunidade americana e outras regiões ao redor do mundo (Irã e Madagascar), ao destacar que nós nos deparamos com dois modelos de letramento, o “autônomo” e o “ideológico”. De acordo com o pesquisador, as demandas do “letramento autônomo” eram apresentar campanhas educativas que se voltassem para a transmissão de conteúdos escolares, visando retirar do analfabetismo os indivíduos “beneficiados” pelo desenvolvimento de seu letramento, além de promover práticas que tornariam a vida dessas pessoas melhor, mais igualitária, com mais oportunidades de emprego. O problema desse modelo era a defesa de um modelo automático e tecnicista, isolado das práticas sociais que acompanham a língua. Em contrapartida, o “modelo ideológico” problematiza esse tipo de abordagem, ao considerar que pensar língua fora de seu contexto não promove essas mudanças na vida dos indivíduos, pois a língua é social, construída por seus usuários. Dessa maneira, aceitar o modelo autônomo seria aceitar que existe realmente um método que possa ser aplicado para todos os indivíduos, sem que as questões políticas, econômicas, culturais sejam tomadas como fundamentais para a construção da língua (STREET, 2010). No entanto, apesar do

“modelo ideológico” de Street pensar na língua como um exercício sociointeracional, o uso de “modelo” deve ser problematizado, pois pode sugerir que há formas universais de transmissão e manipulação das ideologias, quando elas são entendidas, dentro do próprio “modelo ideológico”, como estando sempre em transição.

Nesse sentido, afastando-me do emprego de um modelo, trabalhar com o termo “letramento literário ideológico” é condizente com o propósito do meu trabalho, no sentido de que o termo indica não haver uma metodologia única suficiente para promover a formação literária dos indivíduos. Além disso, o letramento literário nasceu e vive mergulhado em ideologias que vão sendo ressignificadas ao longo da história. Contudo, a literatura vista da perspectiva do letramento autônomo visaria talvez promover apenas o enriquecimento cultural e estético do leitor, especialmente quando os textos abordados fossem os canônicos, ou mesmo se fossem abordados de forma descontextualizada, além de entregar a eles a responsabilidade de trazer consolo para os sofrimentos e alegrias ou resolver conflitos emocionais. Por isso, vale o alerta de Said (2007) ao conceber os textos literários como um livro de receitas para ajudar os leitores a lidarem com os problemas de suas vidas, para que elas entendam como conviver com aquilo que as rodeiam, sem que se perceba que o texto pode ajudar a problematizar, mas sem oferecer soluções práticas. Nas palavras de Said:

O que parece bom senso incontestável para esses escritores é o fato de ser uma falácia supor que a confusão abundante, imprevisível e problemática em que os seres humanos vivem possa ser compreendida com base no que os livros – os textos – dizem; aplicar o que se aprende num livro literalmente à realidade é arriscar cair na loucura ou na ruína. (SAID, 2007, p. 141).

Ainda, conceber a literatura como autônoma mantém leitores, escritores e textos desconectados, e assim, ela não seria uma prática social, mas tornaria o texto literário algo instrumental, mecanicista, com significados já predeterminados por um autor. Vista dessa maneira, seria possível ainda que fossem criadas estratégias eficazes para propiciar aos indivíduos condições para aceitarem o texto como pronto para ser apreciado, apreendendo sua mensagem, sem questionar o processo de construção dessa “mensagem” pelo leitor, como se os textos fossem independentes de contextos de leitura e de tudo que os envolve ou já envolveu.

Por outro lado, pensar no processo de leitura de literatura como letramento literário ideológico levaria o leitor a pensar o texto como uma construção estética social, cultural, política, com um trabalho linguístico diferenciado cujos processo de leitura (ou seja, de construção de

sentidos) atravessam o tempo, espaço e gerações, se refazendo sempre ao longo do tempo. Essa visão será aprofundada no terceiro capítulo, momento em que analisarei as concepções de língua e literatura levantadas nos dados gerados com os instrumentos de pesquisa e o desenvolvimento das atividades realizadas no decorrer do último trimestre letivo.

4 A LITERATURA ENTROU NA SALA DE AULA: RELATANDO A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA

But he seems calm, he thought, and following his plan. But what is his plan, he thought. And what is mine? Mine I must improvise to his because of his great size. If he will jump I can kill him. But he stays down forever. Then I will stay down with him forever. He rubbed the cramped hand against his trousers and tried to gentle the fingers. But it would not open. Maybe it will open with the sun, he thought. Maybe it will open when the strong raw tuna is digested. If I have to have it, I will open it, cost whatever it costs. But I do not want to open it now by force. Let it open by itself and come back of its own accord. After all I abused it much in the night when it was necessary to free and untie the various lines.

(HEMINGWAY, 1952, p.16)

Perante o mar, parece ser impossível ficar indiferente à sua imensidão, às suas tonalidades, aos seus movimentos, aos seus mistérios e ao horizonte que se descortina diante dos nossos olhos. Ao pensar nesses detalhes, é difícil para mim não recordar a novela *O velho e o mar*, publicado em 1952, em que Hemingway cria Santiago, um velho e experiente pescador que se confronta com os constantes desafios trazidos pelo gigante no qual ele navega incansavelmente em busca daquilo que o sustenta há tantos anos. Em resumo, a novela começa com a batalha do velho Santiago para vencer uma difícil prova de sua carreira: não ter conseguido pescar um peixe sequer em mais de oitenta dias, mesmo tendo investido suas forças e conhecimentos nessa empreitada. Ao longo da leitura, é possível perceber que sua luta não diz respeito apenas à pesca, é antes lançar-se ao inesperado de sua profissão, aos perigos e às angústias na procura daquilo que faz parte da construção de sua identidade, mantendo-se sensível para os conflitos que marcam essa trajetória.

Vista nessa perspectiva, levar um trabalho como esse para uma escola de educação básica é como navegar o enredo de Santiago, em que o nosso mar é o próprio campo no qual mergulhamos, uma realidade marcada por tantas adversidades e práticas engessadas, obstáculos que vão aparecendo sem que possamos controlá-los. No nosso cotidiano escolar, Amy e eu também precisamos enfrentar os “tubarões” que influenciaram a nossa prática na sala de aula. Nesse constante percurso, foi preciso desafiar o que tínhamos e aprender a lidar com os perigos

que o nosso contexto nos ofereceu na construção do nosso trabalho, ao invés de parar ou deixar o barco, embora tais desejos fossem compreensíveis, pelos motivos apontados anteriormente.

Dessa forma, nesse capítulo trago a minha leitura do que experienciei dentro e fora da sala da Amy, trazendo à superfície nossos peixes, nossos dilemas e arranjos para que o trabalho fosse realizado. Para tanto, esse capítulo foi organizado em três subseções, sendo que a primeira traz as concepções de letramento observadas na vivência da pesquisa e suas implicações no uso de textos literários nas aulas de inglês na turma em que a proposta foi desenvolvida. Na segunda, analiso como as resistências e silêncios aos quais a escola pública paranaense foi e é submetida marcaram o fluxo da nossa navegação prática naquela turma. Enfim, na última, trago as relações construídas entre a professora Amy e eu, a pesquisadora, a fim de refletir como as nossas posições identitárias na pesquisa são fundamentais para pensarmos os caminhos trilhados nesse trabalho, afetados pelas nossas visões e interpretações de mundo, que forma se entrelaçando nos dados que apresento aqui.

4.1 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA

Já na minha primeira visita à escola parceira, a professora confidenciou que tentava manter uma rotina de trabalho com alguns gêneros discursivos (entrevista, charge, artigo, currículo) dentro das possibilidades que a escola e seus alunos ofereciam para ela. Mas, de acordo com a docente, as oportunidades para trabalhar com os textos eram menos frequentes do que ela gostaria. Assim também ocorria com textos literários, que tinha espaços bastante limitados nas salas de aula de inglês onde Amy atuava, conforme ressaltado por ela na maioria dos nossos encontros. Disso, passei a considerar que as concepções que a professora tinha sobre língua e literatura também, obviamente, interferiam nas escolhas que ela fazia nas suas aulas. Ou seja, mesmo que seu trabalho fosse afetado (e o era muito) pelos documentos norteadores da disciplina, junto a outras questões infraestruturais, que serão retomadas ao longo da análise, a visão de Amy sobre língua e literatura exerceram bastante influência sobre os conteúdos levados para a sala de aula.

Voltando à primeira conversa que tive com Amy na pequena biblioteca da escola, saliento que apesar de manifestar suas frustrações em não ter condições para trabalhar os textos literários como ela acreditava que eles mereciam ser apresentados aos alunos, a professora decidiu introduzir alguns textos literários no final do segundo trimestre, conforme já dito, a fim de

preparar os alunos dos 1^{os} anos para o projeto que conduziríamos juntas no último trimestre letivo, assim como para minimizar as dificuldades que, segundo ela, poderíamos vir a enfrentar nas aulas. Ao saber disso, perguntei quais critérios ela utilizara para a escolha desses textos. Não apenas nos encontros de planejamento, mas em diversas situações, o discurso de Amy estava mais voltado para os aspectos linguísticos dos textos, conforme pode ser observado na fala abaixo:

Amy: Penso na temática, na parte gramatical que estou trabalhando no momento, vocabulário adequado e nível linguístico do texto (QP7).

Nas observações de aula percebi que todos esses aspectos (gramática, temática, nível linguístico e léxico) foram realmente tomados em consideração no encaminhamento das atividades relacionadas aos contos selecionados pela professora, mas as questões que envolviam gramática e vocabulário tomavam um tempo maior se comparado com a interpretação dos textos, caindo na visão já comum de um leitor que precisaria, antes de mais nada, “decifrar” o código textual, mas sem necessariamente relacioná-lo ao seu repertório linguístico e suas experiências de vida (AGUIAR, 2013). Assim, pontuo que Amy priorizou textos que permitissem o trabalho com o passado simples, conteúdo que, de acordo com o currículo, deve ser apresentado aos 1^{os} anos do EM, tal como pode ser observado nas perguntas que os alunos deveriam responder durante o exercício de leitura com o excerto do conto *The Sunflowers in the Snow*, o qual pedia que os alunos apontassem:

- I. O vocabulário conhecido e desconhecido dos textos.
- II. Interpretação das sentenças *In a town in Ireland some sunflowers bloomed in December* e *The sunflowers imagine it's August*.
- III. Localização dos personagens do texto.
- IV. Interpretação do termo *Once upon a time*.

Conforme aponta Aguiar (2013), quando expostos à leitura, os leitores naturalmente passam pela identificação do vocabulário, das estruturas textuais e de outros elementos que formam o texto, mas tudo isso não é feito de maneira isolada, nem segue uma ordenação lógica: a essa atividade acrescentamos o que somos, vivemos e compartilhamos com os indivíduos, pois a literatura é uma atividade social. Dessa maneira,

Podemos conceber o texto como todo e qualquer objeto cultural, seja verbal ou não, em que está implícito o exercício de um código social para organizar sentidos, através de alguma substância física. [...] Ler é, assim, apropriar-se de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais autores inseridos em determinada comunidade. É entrar em contato com um objeto histórico e social, construído ideologicamente, através do qual o sujeito marca sua presença na coletividade em que vive (AGUIAR, 2013, p. 154).

Dessa forma, não interpreto como problemáticas as questões criadas pela professora Amy, mas a partir delas, outros aspectos poderiam e deveriam, se se tratasse de letramento literário ideológico, ter sido levantados com o grupo. Em outras palavras, ao invés de apenas identificar vocabulário e personagens do texto, talvez fosse mais produtivo explorar as implicações desses elementos para a construção dos sentidos. O ponto é: não considero necessário abandonar esse trabalho com as informações textuais e estruturas linguísticas, mas para o desenvolvimento de letramento literário ideológico julgo primordial ressaltar aos alunos que as escolhas lexicais e estruturais dos textos são usos sociais, históricos, culturais e ideológicos. Por isso, podemos dizer que a atividade leitora é sempre um ato linguístico, uma prática social em constante construção, que vai se transformando no contato com outros, uma vez que “a literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo” (ECO, 2003, p. 10). Ao convidar seus alunos a participarem da construção de sentidos para o texto, Amy de certo modo trabalhava com a coletividade, ela incentivava que seus alunos trabalhassem em conjunto na busca de entendimentos, porém, as discussões que ela tentava levantar cessavam antes mesmo da batida do aguardado sinal, pois os alunos não pareciam responder a elas, ficando em silêncio diante das perguntas da professora.

Já mencionei anteriormente que um dos obstáculos com os quais lidamos foi a falta de tempo no contato com os alunos (2 aulas de 45/50 minutos por semana) para coordenar as atividades, requerendo muita paciência e improvisos, tal como aconteceu com o velho Santiago na sua batalha marítima para conquistar e assegurar seu grande peixe. Diante desse cenário, percebi que outros caminhos poderiam ter sido tomados em relação aos textos levados para a sala de aula, dentro dos limites oferecidos pelo calendário e tempo escolar. Preciso mencionar que foi bastante interessante observar que Amy, ao selecionar alguns trechos para discussão, tentava colocá-los num contexto, mas diante da falta de reação explícita de seus alunos, a análise se esgotava rapidamente, e os alunos ficavam com as respostas e comentários oferecidos pela professora, encerrando o desgastante (e constrangedor) exercício literário ao qual os alunos eram

submetidos. Nesses momentos, comecei a pensar como o terreno tinha sido preparado para que alunos e professora pudessem construir as leituras para o texto, lembrando que eu não acompanhei o trabalho introdutório com o primeiro conto.

Nesse aspecto, Jordão (2014) pontua que é preciso trazer os “contextos *de leitura*” para a atividade com os textos, podendo a professora “tomar a iniciativa e sugerir formas de trabalho específicas, uma vez que os alunos, pouco acostumados a refletir sobre as intenções das atividades a que são submetidos na escola, pudessem não contribuir[...]” (JORDÃO, 2014, p. 135). Assim, antes de Amy introduzir o conto, outros assuntos poderiam ser elencados para construir os sentidos. A professora poderia ter abordado uma série de conteúdos que envolviam esse texto. Por exemplo, ela pediu que os alunos interpretassem dois fragmentos (*In a town in Ireland some sunflowers bloomed in December* e *The sunflowers imagine it's August*), além do próprio termo *Once upon a time*, sem chegar a discutir sobre o país Irlanda, sua localização, seu clima, para então trazer a questão de os girassóis brotarem em dezembro, em pleno inverno europeu, e não em agosto, como chega a ser sugerido no conto de William Trevor. Além disso, a Irlanda é um país em evidência no Brasil, que tem recebido muitos turistas e imigrantes brasileiros nos últimos anos, um ponto de partida interessante na construção coletiva de sentidos, uma vez que isso faz parte de um horizonte que os alunos conhecem e compartilham, afinal,

[n]as práticas cotidianas, em que a rede de interferências e construção conjunta mais se revela, podemos descobrir um produtivo manancial de referências, saberes e afetividades que propiciam a liga, o ponto de fusão, imprescindível para obtermos o comprometimento dos sujeitos-aprendizes com um fazer de leitura que terá nítidas implicações em sua formação leitora (COSTA, 2009, p. 119).

Isso é trazer à tona algo familiar, pois a troca e negociação entre os falantes para a produção de significados é natural ao ser humano (MEARS, 2012) e o exercício com o texto literário, que, como vale lembrar, é uma atividade sempre social, em que leituras vão se ligando umas às outras num contínuo entretecer, não foge dessa dinâmica. Uma breve amostra disso tive ao observar, na aula em que se deu meu primeiro contato com a turma 1º C, a reação de um pequeno grupo de alunos em relação ao termo “Once upon a time”, com o qual muitos alunos estão familiarizados, especialmente pela relação que fazem com a série televisiva que carrega o mesmo nome, ou diretamente com os contos de fadas que liam na infância que, apesar de terem sido lidos em português, trazem o termo “era uma vez”, a tradução para o termo que inicia muitos contos em inglês. Amy até levantou a discussão sobre o uso desse termo no conto irlandês, mas o

desinteresse da maioria com a atividade marcou o fim dela, que levou apenas duas aulas para ser realizada, entre leitura e resolução das questões em sala.

Um procedimento similar foi adotado no trabalho com o segundo texto levado para a sala de aula no segundo trimestre, que deveria ser lido para resolver as perguntas que constituíram uma parte da média trimestral. O conto em questão – *The birds began to sing* – descreve uma caminhada pelos campos, em que a personagem é acompanhada pelo som dos pássaros. Conforme observado no exercício com o primeiro texto, a professora reservou pouco tempo para a leitura e análise do conto. Para essa ocasião, ela optou por não explorar os sentidos que os alunos poderiam construir pela leitura do texto, pois como eram as últimas aulas do trimestre, Amy escolheu trabalhar com questões mais superficiais para avaliar os estudantes, tais como: identificação de vocabulário conhecido e desconhecido, reconhecimento do tempo verbal predominante no texto e a identificação do gênero. Quando a indaguei sobre essa escolha, na conversa que ocorreu durante a preparação das perguntas, Amy declarou que ela precisava fechar a nota do trimestre e os alunos não teriam condições de analisar um texto literário, levando-a a criar questões mais acessíveis ao nível linguístico dos estudantes. Assim como já tinha apontado em relação ao primeiro texto, começar a leitura de um texto que, à primeira vista, pode estar distante do que os alunos já conhecem ou vivenciam, tende a não despertar o interesse suficiente para levantar leituras possíveis com a turma. Entretanto, se não houvesse essa preocupação com prazos e notas, outros caminhos poderiam ser trilhados.

O próprio livro de onde o conto foi extraído, *A Window on Literature*, indica linhas que podem ser investigadas e discutidas, preferencialmente em grupos, na sala de aula. Em relação ao “The birds began to sing”, é sugerido que os leitores discutam sobre a Nova Zelândia, comparando as informações que eles têm ou imaginam sobre o país onde a autora nasceu, com uma foto apresentada antes do texto. As outras questões levantam as experiências relacionadas à caminhada, as sensações que ela pode provocar nas pessoas, e o que encontramos no decorrer dela, como o som dos passarinhos, das árvores. Esse exercício em pensar no lugar nos traz para nossa realidade, ou seja, as formas como percebemos a cultura do outro são afetadas por como enxergamos a nossa (KRAMSCH, 1998). Desse modo, ao abrir uma discussão sobre o conto, a professora poderia “promover o resgate de acervos pessoais e das comunidades interpretativas, em que o sujeito-leitor naturalmente se insere, convertendo-os em ponto de partida para discussão, aquisição e ampliação do repertório pessoal” (COSTA, 2009, p. 118). Esse repertório

poderia ser preenchido pelos próprios hábitos dos alunos, seus passeios, trazendo a própria cidade de Curitiba para o centro da discussão, até porque a capital paranaense é considerada uma das mais ecológicas do Brasil, com inúmeros parques e praças, algo que poderia ter aproximado os estudantes do conto.

Nasceu da observação desses encaminhamentos metodológicos no segundo trimestre uma das perguntas do roteiro da entrevista, em que busquei na voz de Amy seus entendimentos sobre seu trabalho com a literatura naquele período. Assim, no período da entrevista, realizada no último dia letivo, perguntei a ela se, ao ter utilizado os textos literários, ela percebeu estar ensinando ou trabalhando com literatura, conforme pode ser verificado no trecho abaixo:

Amy: [...] que pergunta difícil, eu não tinha pensado nisso, assim. A gente acaba falando um pouco de literatura, não assim “ah, eu vou falar sobre literatura”, mas acho que não, acho que não, Dayse.

Dayse: Não é um trabalho literário? Por que não?

Amy: [...] acho que a gente fica tão focado em ensinar a língua assim, sabe, que a gente acaba focando, [...], até saindo um pouco, até usando o texto como desculpa, sabe, pra ensinar.

Dayse: Um pretexto para ensinar língua?

Amy: Pra ensinar gramática, talvez, não sei. [...]. É um texto literário, né, mas talvez não trabalhado da forma adequada, como um texto literário devia ser abordado.

Dayse: Como deveria ser abordado?

Amy: ai, eu acho que pra trabalhar com texto literário, a gente tem que conhecer a pessoa, o autor do texto, a gente tem que saber que época esse autor viveu, qual o contexto que a pessoa estava inserida, o que a obra dela fala como um todo, do que se trata a obra daquela pessoa, sabe? e não pegar um texto e dizer “ah, eu vou pegar esse texto aqui da Katherine Mansfield e vou trabalhar”. Mas quem é essa pessoa, sabe?

Dayse: Mas por que isso é importante?

Amy: É importante porque isso faz... isso é a obra da pessoa, se você quer pesquisar literatura, nada impede que você pegue o texto e vamos voltar, vamos pegar Clarice Lispector, nada impede que eu pegue um texto dela e trabalhe e pronto, sem saber quem era ela, mas vai ficar muito mais rico se você souber quem é a pessoa, de onde ela veio, o que movia essa pessoa [...]

Dayse: Você acha que isso aqui faria diferença?

Amy: Eu acho que enriqueceria o trabalho, sabe? não que não é legal, nem sei quem é Katherine Mansfield, mas sei quem é Clarice Lispector, tudo bem, não tem problema se não souber, mas se você souber, vai enriquecer muito mais seu repertório cultural, seu repertório linguístico, seu repertório de vida. (ENP2)

Retomando o que já foi dito outras vezes, em muitas oportunidades Amy demonstrou estar insatisfeita com o modo que ela apresentava os textos, especialmente os literários, aos seus alunos, pois ela não conseguia explorar elementos que julgava fundamental abordar no tratamento deles. Na sua fala, pude perceber que a contextualização biográfica (Ex. a vida dos

autores, seus interesses e motivações), histórica (quais movimentos marcaram a época em que o autor viveu, a época em que a obra foi publicada ou em que o enredo se situa) e poética (estilo do autor e da época em que o texto foi publicado) seriam essenciais e enriquecedoras para o trabalho interpretativo dos textos literários, o que vai ao encontro do que Cosson (2009) sugere em sua sequência expandida, caracterizada por ele uma proposta metodológica para o estudo literário, que traz a contextualização como uma das etapas. Nas palavras do autor, “ao ler, estou abrindo uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro.” (COSSON, 2009, p. 28).

Amy compartilha a visão de que o contato com o outro é fundamental para a construção das leituras dos textos, por isso, entendo a sua frustração em não conseguir levar essas questões para suas aulas, mas me pergunto, analisando o trabalho dela em retrospecto, se a quantidade de textos e conteúdos que abordou com suas turmas no segundo trimestre não a afastaram das possibilidades de explorar os textos literários da maneira como ela considera mais adequada. Essa visão de Amy está relacionada à maneira em como muitos professores enxergam a contextualização dos textos literários que, para Jordão (2014), é comumente ligada à centralidade no texto, e não do aluno.

Portanto, devemos problematizar o papel que damos ou que nos ensinam a dar ao outro nas leituras que fazemos. Nesse sentido, em algumas oportunidades a voz da professora me levou a pensar que talvez a função pretendida por ela para a contextualização dos textos fosse oferecer informações que ajudassem os alunos a entenderem e/ou interpretarem com mais facilidade o mundo apresentado pela linguagem literária, como se os sentidos estivessem dados nos contos, enquanto que para mim tal contextualização seria dar aos alunos elementos para discutir como os entendimentos de itens linguísticos interferem na construção de sentido que os alunos podem fazer a cada vez que nos encontramos com os textos, levando-os a ponderar que suas leituras são atos ideológicos, sociais, econômicos, etc., que vão se ressignificando continuamente, à medida que mais vozes vão sendo acrescentadas a eles. Assim, a contextualização seria tornar a leitura do texto literário um ato significativo para os leitores, que vão percebendo que suas interpretações não são fios soltos, mas parte dos conhecimentos que construímos ao longo da vida. Vale ressaltar que essas leituras nunca serão únicas, definitivas, nem mesmo para nós quando retornamos aos textos, mas sempre parciais, dependentes da voz do outro. Por isso, na sala de aula, no exercício de leitura, não compartilhamos nossas interpretações para confirmá-las ou até

mesmo refutá-las, mas para discutir o *que* e o *porquê* entendemos aquilo que lemos de uma ou outra forma, encontrando no *dissenso* as suas significações, conforme pontua Souza (2011).

Nesse encontro com o texto, acionamos, confrontamos e expandimos nossos conhecimentos linguísticos, culturais, sociais, experiências de vida, aspectos também presentes no discurso de Amy na entrevista, também no questionário, no momento em que perguntei a ela se os textos que ela lia contribuíam para a sua atuação profissional. Além disso, também em resposta à quarta pergunta da entrevista, Amy afirmou que “a leitura de textos em inglês, literários ou não, contribui para o aperfeiçoamento do conhecimento da língua [...]” (Q4). Dito dessa forma, podemos acreditar e levar nossos alunos a aceitarem um texto usado na sala de aula exclusivamente como um pretexto para melhorar o seu acervo linguístico, como se a leitura tivesse apenas a nobre missão de ensinar como usar a língua conforme presa nos manuais, dicionários e materiais didáticos, e não para refletir sobre as implicações que os usos linguísticos dos textos podem adquirir nos nossos contextos. Isso não significa que os textos não tratam disso, uma vez que

Textos são construídos por uns (e não por outros) procedimentos de linguagem, são construídos no horizonte de uns (e não de outros) valores, defendem e condenam uns (e não outros) comportamentos. Assim, não vejo como, no trabalho escolar com leitura, passar ao largo da dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto (LAJOLO, 2009, p. 107).

Nesse artigo, Lajolo (2009) retorna sua atenção a um dos seus artigos publicados em 1982, em que ela discutiu se os textos literários apresentados aos alunos na aula de línguas eram utilizados como um pretexto para ensinar outros conteúdos, trazendo a ideia de que os textos desviavam de seus sentidos “originais” ao serem escolarizados. Ao retomar esse texto, a pesquisadora se volta também a algumas de suas premissas, questionando o que envolve o termo “pretexto” no exercício da leitura e escrita, onde se encontram histórias individuais e coletivas, fundindo-se nas construções de significados desses textos (idem). De acordo com ela, o texto continua não sendo mesmo pretexto, mas é contexto, em que se estabelecem as relações sociais que vão se entrelaçando no decorrer da história, ou seja, “é um emaranhado de fios que se tecem e se soltam, amarrando-se e desamarrando-se uns nos outros.” (LAJOLO, 2009, p. 108).

Posto dessa forma, podemos dizer que a leitura não é apenas um processo de reatualização dos textos, uma vez que no encontro com eles, trazemos os textos para o que vivemos, mas sem que o seu “passado” seja ignorado, seus discursos estão sempre em um processo de

ressignificação, pois eles são e serão sempre produtos em transição (FOUCAULT, 1996). Em outras palavras, o contexto de escritura dos textos é importante para as leituras que construímos, como Amy sugere, mas tal importância está principalmente em levar tal contextualização para a sala de aula a fim de questionar a diferença entre uma leitura então e agora, abordando as implicações dos contextos de produção, escrita e circulação dos textos no decorrer da leitura e da escrita, não para desvendar o que o autor quis dizer (SOUZA, 2011), mas para dialogar com ele. Mais uma vez isso ressalta que a relação entre textos, leitores e autores não é unilateral, dependente apenas dos sentidos produzidos pelos leitores, mas também em conexão com as reinterpretações constantes que vão se fazendo na história, pois a leitura literária é um exercício linguístico que mantém a língua viva (ECO, 2003) e a língua, como a concebemos, não se retém no tempo.

Pensar nessas questões e vivê-las numa sala de aula me incentivou a buscar na voz de Amy seus entendimentos sobre língua e literatura nas aulas de inglês. Assim, quando a questioneei sobre as implicações do uso de textos literários nas suas aulas de inglês, Amy apresentou a seguinte resposta:

Amy: ah, a literatura é língua, né? literatura é língua, eu tô trazendo coisas ali através da língua. Então, tem nuances, por exemplo, da língua inglesa que só existe na língua inglesa, que numa tradução, por exemplo, ia se perder e isso se dá através da língua, cê entendeu? por exemplo, um poema, você vai ler um poema, você vai ficar impressionado como que aquela pessoa pensou naquilo, de onde esse homem tirou isso, essa mulher tirou isso? Isso se dá através da língua, se não tivesse língua, ele não ia conseguir fazer aquilo, então não tem como, é isso (ENP2).

Não foi apenas nesse momento em que o discurso da professora deixou evidente que ela não percebia a língua e a literatura como coisas distintas, embora para ela seja difícil inserir os textos literários nas aulas, mesmo que eles tragam aspectos linguísticos diferentes do que os leitores podem encontrar nos outros gêneros. Mesmo assim, alguns pontos elencados por Amy precisam ser problematizados. Quando a professora cita a tradução, por exemplo, sua fala deixa transparecer que, para ela, as adaptações de uma tradução implicam em perdas linguísticas, o que deixaria de fora do horizonte de sua prática levar os alunos, por exemplo, a revisitarem esses textos e questionarem as escolhas de quem traduz, confrontando as diferentes leituras, releituras e

reescritas feitas de um texto original¹⁰ com as experiências e conhecimentos que os leitores trazem na sua bagagem. Não se pode esquecer que o maior desafio aqui seria lidar com as faltas estruturais que tornariam esse exercício uma tarefa complicada, especialmente porque a logística da escola não permitiria que Amy dedicasse tanto tempo e recursos para as atividades, demandando muita criatividade da professora. Outro fator que parece coibir o trabalho da professora com traduções e diferentes versões de uma obra é a reiteração da importância que Amy dá à voz do autor dos textos literários, como se os sentidos já estivessem sido estabelecidos por eles no ato da criação, conforme dito anteriormente. Dessa maneira,

[a] ideia da leitura como a procura da intenção do autor, embora às vezes formulada de maneira sofisticada, é a concepção mais difundida no senso comum. Normalmente, quando um professor termina de fazer uma análise de um texto literário, ouve a pergunta: mas o autor pensou em tudo isso? Não temos a menor ideia a respeito dos propósitos do enunciador, já que é impossível aceder a sua consciência (FIORIN, 2009, p. 47).

Na concepção de leitura que defendo nessa dissertação, mesmo que, porventura, os leitores tenham acesso ao autor, entendo que as leituras que ele faz do texto escrito por ele não são mais ou menos “verdadeiras” do que as de outros leitores, ou seja, suas interpretações sobre seus escritos não são mais válidas ou melhores que as dos seus leitores; talvez sejam diferentes, especialmente porque cada indivíduo tem sua referência e um contexto de vida, podendo suas leituras se distanciarem ou se aproximarem. Desse modo, nas atividades com os textos, os leitores até podem (e devem) questionar a voz do autor e as interpretações de outros leitores sobre o mesmo texto, mas se perguntando o que os levou a ler de tal forma e não de outra, porque ele mesmo interpretou de uma ou de outra maneira, ou o que me levou entender as interpretações do outro de uma ou outra maneira (SOUZA, 2011). Por isso, podemos dizer que mesmo que leiamos um “mesmo” texto ou compartilhemos várias experiências similares de outros leitores, nunca estaremos diante do *mesmo* texto, pois ele vai se refazendo e adquirindo nuances nem sempre previstas.

Tendo em vista essas leituras, as nossas conversas, as observações e as respostas geradas com os questionários respondidos pelos alunos, Amy e eu propusemos a eles um trabalho que demandava que os estudantes buscassem seus conhecimentos prévios e vivências para produzirem seus textos e suas leituras. Optamos então por *Shrek*, uma obra bastante conhecida

¹⁰ Cf. nota 7.

pelo grupo, especialmente pelas suas adaptações para o cinema, mas não pela sua primeira versão, escrita pelo escritor e cartunista americano William Steig e publicada em 1990.

Um dos principais objetivos dessa proposta era demonstrar, através de cada uma das atividades, que o letramento literário se dá de várias maneiras, que as leituras se multiplicam, sem que um modelo seja suficiente para promover a formação de leitores literários (como vimos no capítulo 3), uma vez que ler é explorar mundos que seguem e vivem diferentes ideologias, com regras e modos de vida particulares, o que faz que nossas leituras se aproximem ou se distanciem umas das outras. No trabalho em sala de aula, apesar dos alunos terem sido expostos ao “mesmo” texto, cada estudante/grupo fez sua leitura e deu suas interpretações para aquilo com que se depararam, apoiados sempre pelas suas crenças, convicções e os conhecimentos acumulados no decorrer dos anos, que nem sempre são valorizados no contexto escolar.

Nossa proposta foi organizada em etapas que foram sofrendo modificações na contingência do que o campo oferecia à Amy e eu, uma vez que, apesar de termos uma expectativa de quanto tempo cada atividade levaria para ser realizada, seguindo o cronograma que tínhamos, consideramos necessário estender alguns prazos para que os alunos executassem as tarefas. Dessa forma, nossa sequência começou com a construção da imagem do ogro e uma breve discussão das histórias onde ele costuma aparecer. Partindo do princípio de que o letramento literário não se dá apenas na leitura de um texto literário, mas na soma de todos os fatores que o envolvem e o formam também, conforme debatido até aqui, decidimos fazer uma introdução sem dizermos aos estudantes que eles leriam a primeira versão escrita de *Shrek*.

Assim como pontuam Bordini e Aguiar (1993), explorar o horizonte de expectativas tende a revelar aos alunos que seus conhecimentos, crenças e modos de vida estarão presentes nas suas leituras e construções de significados, pois nos encontros com os textos vamos lançando mão das linhas, fios e instrumentos que nos permitirão navegar o mar que se desdobra diante dos nossos olhos. Ademais, a dinâmica de construir a imagem do ogro ressalta que temos a liberdade de lê-lo de várias formas, sem que precisemos limitar nossa imaginação ao que encontramos descrito por outras pessoas ou nos fecharmos a interpretações únicas. Então, se um aluno preferiu explorar o lado feio e assustador do personagem e outro destacou sua coragem, felicidade e capacidade de amar, não tínhamos o direito de negá-los, ambas as leituras são válidas, embora possam ser negociadas.

Lembrando que a leitura é um ato sempre social, os significados que atribuímos aos textos dependem do contexto em que estamos inseridos, tal como aponta o conceito de “comunidades interpretativas” de Fish (1995), em que as nossas interpretações só fazem sentido se a nossa comunidade compartilhar delas ou se a elas não forem indiferentes, mesmo que porventura não concordemos com o que o outro diz. De acordo com Fish, a comunicação com o outro vai ou não acontecer se o que falarmos e ouvirmos estiver em um conjunto de interesses, regras e normas já existentes na comunidade, ou seja, os nossos enunciados fazem sentido dentro de um mundo cujos participantes compartilham ou reconhecem as maneiras de pensar e viver uns dos outros (FISH, 1995), o que justifica suas leituras e entendimentos. Dessa forma, podemos dizer que a visão que os alunos têm de um ogro não parte apenas da história, mas do contexto e das referências que o cercam e envolvem o conhecimento de mundo dos aprendizes, o que também orienta a nossa busca por essa figura em outras histórias já conhecidas, seja nas adaptações do próprio livro para o cinema, por sua presença em outros contos infantis ou em outras fontes, como os jogos.

Apesar disso e da atividade ter sido realizada pela maioria dos estudantes, uma parcela deles não se mostrou satisfeita com ela. Em síntese, os alunos nos questionaram sobre a aplicabilidade do exercício em lugares onde o inglês seria requisitado, citando como exemplo o eixo Inglaterra/Estados Unidos. A partir disso, observei que os alunos enxergam na leitura uma forma de adquirir vocabulário que, para eles, é um aspecto essencial para quem adquire uma nova língua, como o inglês. Tomemos como exemplo os seguintes excertos dos dados gerados junto aos alunos:

Maria: A gente aprende alguns verbos, e identificar o gênero do texto. O que eu mais gosto é ir aprendendo palavras novas e o que menos gosto é tentar adivinhar os textos sem dicionário (QA3)

Nilmar: [...] quando a gente “tava” fazendo o texto, a gente leu um monte de vezes o texto em inglês, aí fui decorando as palavras, então isso ajudou, eu fiz várias vezes o texto em inglês... (ENA2)

Taylor: tem vantagem sim, porque “nós aprende” um pouco mais, tipo as perguntas, tinha uma pergunta que ele dizia qual era a primeira ou terceira pessoa, acho que era isso que tava pedindo, aí tinha que ver se o verbo estava no passado ou no presente, ou no futuro. Daí você tinha que saber quais eram os verbos, [...] (ENA4)

Pude perceber nessas três falas, ocorridas em momentos distintos da pesquisa, uma visão normativa da língua, cuja aquisição estaria sempre relacionada com a apreensão de verbos e palavras, mesmo que desconectados. As vozes de Maria, Nilmar e Taylor são representativas de discursos de vários de seus colegas que acreditam que basta acumular léxico e estruturas isoladas de um contexto para ser um falante da língua, visão que se manteve mesmo depois da realização das atividades, revelando que esse tipo de proposta não transforma concepções linguísticas em apenas um trimestre, mas é um esforço gradual que deve fazer parte da rotina do ensino de línguas na escola. Eu entendo que trabalhar um texto é também uma oportunidade de reconhecer palavras, ampliar o léxico e identificar diferentes gêneros textuais, mas é preciso atentarmos para alguns perigos em conceber um texto como fonte para recuperar informações que estão nele, sem que os leitores se percebam acionando suas experiências de vida, uma vez que são elas que formam seu repertório linguístico, cultural, social, e que tal repertório se modifica ao entrelaçar-se a outros continuamente. Nesse sentido, trabalhar o texto como explicitado pode deixar a sensação de que a aprendizagem se deve basicamente aos textos e não ao que trazemos para a leitura deles. Além disso, pode levar a acreditar que o vocabulário adquirido pelo encontro com ele vai habilitá-los a usar a língua, como se ela fosse a junção de palavras isoladas de um contexto.

Pelos motivos apresentados e a fim de estimular a troca entre leitores e textos, mostrando que a leitura literária não é o texto, mas a relação e a inter-relação com ele e com os outros, decidimos não começar pela leitura do texto, mas com a construção dele. Assim, na segunda etapa, recortamos as ilustrações do livro *Shrek* e pedimos para que os alunos, em pequenos grupos, organizassem uma sequência que fizesse sentido para eles. A partir dessa dinâmica, os estudantes perceberam que a leitura das imagens dependia do que eles conheciam do mundo, não do que sua professora ou eu dizíamos. Isso conferiu naquele momento uma certa liberdade de contar somente com as decisões do próprio grupo para fazer a tarefa, cabendo à Amy e a mim a tarefa de observadoras.

Um procedimento similar foi adotado na etapa seguinte, em que os alunos, sem terem tido acesso à versão original¹¹ do livro ainda, escreveram um texto narrativo a partir da sequência das imagens que eles organizaram. Nesse momento, Amy e eu explicamos que eles tinham liberdade para criar a história que quisessem, desde que ela estivesse ligada às figuras. Nessa tarefa, vimos

¹¹ Cf. nota 7.

mais uma vez mobilizados o repertório cultural, social e histórico dos alunos para a elaboração da atividade, resultando em várias criações: enquanto uns grupos optaram por escrever uma nova versão para o *Shrek*, outro grupo colocou como personagem do ogro o diretor da escola, outro remeteu ao *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato, e outro ainda criou o Jureg, uma expressão construída para apelidar o personagem do filme, uma referência ao ogro cinematográfico, que Amy e eu desconhecíamos. Tal desconhecimento de nossa parte significou muito para o grupo, pois eles perceberam que eles também podem acrescentar fios à teia de entendimentos de seus professores. Assim, pudemos perceber que os multiletramentos estão presentes em tudo o que os alunos vivenciam e mesmo que eles não verbalizem, seus textos e reações às atividades mostram que eles mobilizam seus conhecimentos adquiridos através dos jogos, séries, filmes, ou seja, de tudo que acompanha a sua trajetória de vida.

As figuras abaixo trazem dois cartazes e um dos textos produzidos pelos grupos, como exemplos das atividades realizadas:

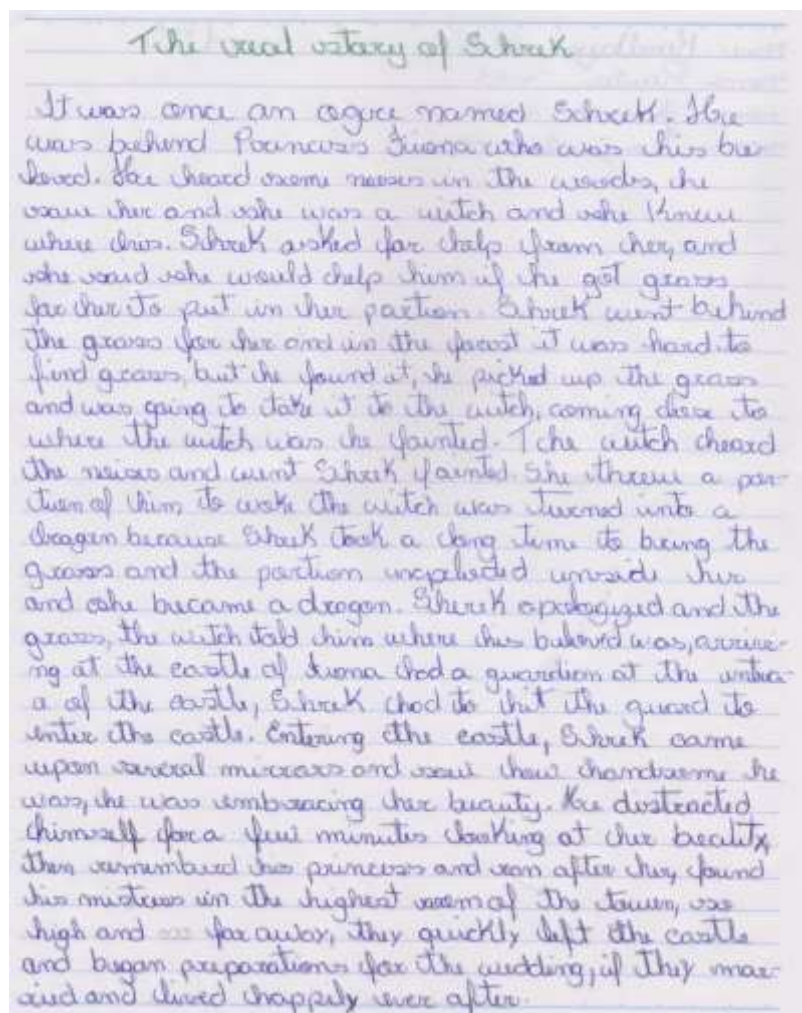
Figura 1



Figura 2



Figura 3



Para Rouxel (2013), a leitura literária favorece tanto a formação social dos indivíduos quanto a sua construção identitária individual, e a escola precisa oferecer espaços para isso acontecer. Em diversas oportunidades, observei que os alunos não percebem o quanto sabem porque ainda estão preocupados com o que eles desconhecem sobre aquilo com que se deparam, um desdobramento natural das abordagens prescritivas da língua. Contudo, a abordagem pelas imagens comprovou que os alunos têm muito para oferecer aos textos. Pela confecção dos cartazes e escrita dos textos, pudemos ver claramente que os estudantes partiram de algum lugar, pois eles se valeram dos seus conhecimentos do que já tinham lido e vivido para produzir seus textos. Assim, mesmo que eles nunca tivessem assistido aos filmes baseados em *Shrek* ou lido a obra, algo em sua bagagem os levou a acreditar que o casamento seria o encerramento lógico para

um texto nos moldes de um conto de fadas, ainda que suas histórias utilizassem como personagens um funcionário da escola ou a Dona Benta do sítio de Lobato.

Durante a entrevista, enquanto Amy e eu conversávamos sobre a falta de interesse do alunado em decorrência do domínio precário de conteúdos, geralmente gramaticais, abordados no ensino de inglês, questionei-a sobre a possibilidade de o uso de textos literários mudar ou provocar alguma mudança no status que a disciplina ocupa na vida dos estudantes, ao que ela respondeu:

Amy: Ah, eu acho sim, acho que você sai um pouco daquele trabalho sistemático com a língua e entra num universo mais bonito, não necessariamente mais bonito porque é um texto bonitinho que fala de amor, não isso, mas porque mexe com emoções, eu acho, sabe? Com sentimentos, mexe com a pessoa porque a literatura tem esse, [...] essa questão de você poder sair um pouco de si assim, eu acho, não sei te explicar, ah, é literatura, né? (ENP7)

O trabalho com *Shrek* envolveu de fato as emoções dos alunos, as suas subjetividades, a afetividade com aqueles que os cercam. Em outras palavras, talvez Amy tenha se referido ao fato de que a leitura dos textos literários convida os alunos a refletir sobre ou trazer à memória as suas próprias experiências, algo que o trabalho com estruturas gramaticais isoladas não costuma proporcionar. Nessa perspectiva, concebemos “a leitura como experiência no curso do tempo, aquilo que nos afeta por meio dos sentidos passados, das sensações do presente, incluindo as que sonhamos em projeções para o futuro e que, por isso mesmo, não conseguem ser olvidadas.” (SILVA, 2013, p. 52). O desenvolvimento dos textos pelos alunos demonstrou que a leitura de textos literários não é um caso isolado na história desses alunos, mas remonta a fatos vividos e experienciados, a uma memória afetiva que marcou a vida desses indivíduos. Assim, o fato de um grupo ter colocado como protagonista de uma história o diretor da escola onde estudam sugere que esses estudantes foram influenciados por ele de alguma forma. Essa tarefa mostra também que os personagens não são fixos, eles se movimentam e transitam, sendo convocados pelos leitores de diversas maneiras, pois as características de um podem ser também de outro. Apresentando essas particularidades, evidencia-se também que a literatura deve ser inserida no currículo escolar juntamente com a mobilização de outros ramos de conhecimento, como a história, geografia, sociologia e as artes. Amy, ao comentar a atividade recém descrita aqui, ressalta essa dimensão do trabalho com textos literários:

Amy: Eh, e outra coisa que eu acho interessante também nessa questão de literatura, é que ela nos permite essa interdisciplinaridade, né? Que você, por exemplo, desenvolveu, a gente desenvolveu agora. Você traz o Shrek, você pode trazer, a gente preparou aqueles vídeos que a gente acabou não usando, olha só a conversa que tem com outras coisas, cê entendeu? Eles já associaram com aquele Jureg que tem lá, eu achei lá a página, você achou? (ENP2)

Compartilho essa fala com Amy no sentido de que, nesse movimento de leitura e escrita, vi os alunos recorrerem não apenas à linguagem escrita e impressa, mas à gíria criada para o *Shrek* e veiculada nas redes sociais (Jureg), aos *games*, às adaptações de obras para a televisão, como aconteceu com o próprio *Shrek* e o *Sítio do Pica-Pau amarelo*, ao diretor da escola, ou seja, as interpretações dos alunos nascem das imagens, sons, das multimídias que nos cercam e rodeiam os estudantes. Entretanto, dentro da escola, essa liberdade de leituras e seleção de conteúdos devem ser negociadas, uma vez que as instituições são regidas por regras que podem ser questionadas, mas oferecem limites e formas de organização que interferem no trabalho dos professores, conforme discutirei na seção 3.2. Nesse sentido, não podemos dispensar algumas ponderações em relação às nossas escolhas pedagógicas quando realizamos uma proposta como essa, conforme assinala Umberto Eco ao questionar os limites do trabalho com a construção dos sentidos do texto na sala de aula:

Alguém disse que jogando com mecanismos hipertextuais se foge de duas formas de repressão, a obediência a acontecimentos decididos por um outro e a condenação à divisão social entre aqueles que escrevem e aqueles que leem¹². Isso me parece uma bobagem, mas certamente jogar criativamente com hipertextos, modificando as histórias e contribuindo para criar novas, pode ser uma atividade apaixonante, um belo exercício a ser praticado na escola [...]. Acho que poderia ser interessante, e mesmo educativo, tentar modificar as histórias que já existem [...]. Mas estes jogos não substituem a verdadeira função educativa da literatura, função educativa que não se reduz à transmissão de ideias morais, boas ou más que sejam, ou à transformação do sentido do belo (ECO, 2003, p. 19).

A crítica de Eco (2003) leva-me a uma pauta que está presente em diversas pesquisas do campo literário, citando a minha como exemplo, ou seja, o manejo entre os textos originais e suas adaptações nas aulas de línguas. Há alguns anos, quando lia os textos adaptados ou me colocava diante das produções culturais baseadas em textos narrativos, procurava neles marcas das obras que influenciaram a sua criação, ou recorria a eles para ter um acesso mais facilitado à obra

¹² A partir da minha leitura de Eco (2003), por divisões sociais entendo as dimensões políticas, ideológicas, sociais, culturais e tudo aquilo que forma o indivíduo.

original, ou seja, ler uma obra adaptada ou assistir a um filme parecia desobrigar a leitura da primeira versão.

Contudo, as leituras construídas na universidade, somadas ao meu encontro com os estudos de Hattnher (2010; 2013) sobre a intertextualidade e transmidialidade entre as obras literárias e suas adaptações, me fizeram perceber que novas posturas devem ser adotadas em relação aos textos adaptados aos quais temos acesso diariamente. Nesse sentido, várias razões justificam mudanças em como essas manifestações passaram a ser vistas numa concepção pós-moderna. Posso mencionar como uma delas o rompimento das fronteiras entre essas mídias: a literatura funde-se com o cinema, com o espaço cibernético, com as artes visuais, ou seja, ela circula livremente entre leitores plurais, que produzem significados de diversas maneiras. Outra razão para refletir como nos relacionamos com os textos literários é que eles pertencem a quem os leem e por mais que existam divisões sociais que separem escritores e leitores, como propõe Umberto Eco, ambos são responsáveis pelas significações que produzem, não podendo um ficar dependente do outro, ou seja, no encontro com os textos, os leitores os recriam. Além disso, voltando às adaptações, não há como (e nem por quê) fugir delas, que acabam sendo mais conhecidos, sendo normalmente mais acessíveis (tanto em termos de custo quanto de complexidade discursiva) do que as versões escritas que os influenciaram.

Apresentado a mim há pouco mais de três anos, nenhum dos alunos conhecia a obra de Steig, lida com eles no último encontro nosso com a turma. Neste caso, durante a leitura, as comparações e interpretações eram feitas dos filmes para o texto, não ao contrário, algo cada vez mais recorrente nas práticas sociais de leitura, conforme aponta Hattnher (2010; 2013) a partir de suas leituras de Hutcheon (2006), Sanders (2006), Cartmell e Whelehan (2006), entre outros acadêmicos que enxergam nos suportes, velhos e novos, diversas maneiras de ressignificar os textos, sem que seja necessária a sobreposição de um sobre o outro.

Voltando à citação de Eco (2003), defendo que o jogo de recriar o texto pode estar além da ludicidade, embora isso aconteça. Ressalto que o objetivo do trabalho não foi o desprendimento do texto original, substituindo-o por novos textos, mas repensar, no primeiro momento, que se os alunos tinham acesso a outros suportes que traziam o *Shrek* ou podiam evocá-lo, foi natural e respeitoso trazer essas releituras para iniciar a proposta, ampliando a visão sobre o texto literário ao mesmo tempo em que se faziam novas leituras. Isso recai na concepção de literatura como língua viva, uma prática social, e talvez também escolar, que se vale dos

conhecimentos que os leitores levam para a sala de aula. Assim, vale o alerta do crítico literário, mas não são outras formas de trabalho (como a leitura de imagens e escrita de uma nova versão para a obra) que escondem a função da literatura, mas se bem encaminhados, oferecem a possibilidade de concebê-la da forma pluralizada que vêm se apresentando aos estudantes no mundo fora da escola. Do mesmo modo, concordo que existem “fatos imutáveis” nos textos literários, como a trajetória que os personagens percorrem na obra, mas os seus sentidos se movimentam constantemente, fazendo que nossas leituras sobre esses acontecimentos sofram alterações ao longo do tempo. Por exemplo, eu não posso dizer que a princesa de Steig é a doce Fiona da produção cinematográfica porque elas são criações diferentes, pois as leituras que fazemos delas nos permitem interpretá-las de diversas maneiras, como os alunos fizeram nas leituras e interpretações de *Shrek*.

Entender que o texto adaptado representa uma entre tantas outras maneiras de interpretação, que surgem de leituras e releituras de outras obras, sejam eles textos originais ou outras adaptações, é certamente um melhor encaminhamento no tratamento literário do que simplesmente ignorá-las, considerando até que, diante da crise orçamentária que afeta, entre tantos segmentos, a escola pública, as adaptações podem também contribuir para a formação de um público leitor. Além disso, na introdução referi-me ao uso das adaptações de textos literários nas aulas que tive na graduação. Entre elas, destaco a leitura da *graphic novel Romeo and Juliet*, em que não precisamos recorrer ao texto shakespeariano para aprofundarmos a leitura do romance gráfico.

Questiono, então, até que ponto há a necessidade em levar o texto literário original¹³ para as aulas de línguas, como se só dele dependessem o enriquecimento cultural e histórico do indivíduo, como a voz de Amy sugere. A leitura das obras adaptadas, em variados suportes, leva a perceber, gradualmente, que o texto é instável, com grande potencial transformador, e provoca reações diferentes nos leitores e produtores de novos textos. Para Hattnher (2010), as adaptações para o cinema, *graphic novels*, jogos, entre outras, enriquecem as narrativas, além de mostrarem que existem inúmeras maneiras de lê-las, como pode ser lido na citação seguinte:

Dessa forma, cada novo texto – seja ele filme, narrativa gráfica, videogame (em suas diversas plataformas), livro (em especial quando o vetor é invertido, no caso das novelizações: filme > livro; videogame > livro, etc.), RPGs (coletivos e individuais);

¹³ Cf. nota 7.

fanfics – representa um dos lugares de uma recombinação infinita de (inter)textos. Essa multiplicidade de possibilidades resulta, a meu ver, de uma “fome insaciável de narrativas”: já não me basta a narrativa “primordial” que um texto “original” estabelece. [...]. Quero as continuações, os desdobramentos, as reformulações, amplificações, enfim, todas as novas e outras possibilidades de contar e recontar, de mostrar e mostrar novamente, de participar da narrativa, como leitor ou como um avatar que gera diversas possibilidades de percursos narrativos (HATTNER, 2010, p. 151).

Assim, ao invés de limitarmos as leituras possíveis, poderíamos abordar, dentro das condições que o campo nos oferece, como se dão as múltiplas relações literárias que se estabelecem entre as produções culturais realizadas pelos leitores e autores, dentre esses também os autores das adaptações. A discussão com os leitores sobre as múltiplas possibilidades de ler os textos literários possivelmente não aconteceria se a literatura estivesse presa nos moldes que tentamos criar para ela, se ela não permitisse o contato, o abraço com outras manifestações artísticas e seus leitores.

Vale lembrar que, nessa dinâmica de leitura literária, não podemos ignorar que todos esses agentes são formados por ideologias, que envolvem os textos que lemos e as maneiras como os percebemos e nos percebemos no mundo, criando uma teia de ideias que se cruzam na construção de novos discursos. Nesse sentido, retomo Souza (2011) para dizer que desse enroscado podem não sair interpretações harmoniosas, mas dissensuais, pois somos diferentes uns dos outros, e a verdade de um não elimina a do outro. Nesse ponto, recorro a Freire (2013) para reafirmar que das leituras que fazemos, não são os “eus” individuais os produtores de significados, mas são as vozes dos “outros” me fazem perceber quem é o “eu”, tornando o diálogo entre os sujeitos da sala de aula um exercício indispensável no trabalho com os textos. Costurando essas leituras ao letramento literário, posso ver a necessidade do trabalho com a leitura de textos literários em sala de aula como envolvendo “o reconhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura [...], afora as transformações, contam também as negociações, as adesões e outros processos de interação cultural.” (PAULINO, COSSON, 2009, p. 69).

Ao discutirmos essas questões na entrevista e a reação dos alunos às atividades propostas no trimestre, perguntei à professora quais seriam as implicações e as vantagens em utilizar textos literários nas aulas de línguas, considerando as direções para as quais a leitura deles podem nos levar, ao que ela comentou:

Amy: A literatura é a língua em uso, a língua escrita em uso, “cê” entendeu, não é? Então, cê tem que ensinar língua com língua, é difícil falar assim qual é vantagem da literatura, a vantagem é que, sabe, você está ensinando a língua com língua, como ela é, porque a literatura, ela não segue uma regra ortográfica, gramatical, ela..., a literatura é livre, [...], você tem licença poética pra escrever, o autor da literatura tem a licença poética; então, ele pode ousar com a língua. É diferente de você pegar um texto formal, que você tem que mandar pra uma empresa, impecável. A literatura, não, ela pode o que ela quiser, a literatura é adolescente, [...]. Quando a gente é adolescente, a gente pode fazer o que a gente quiser porque vão dizer “não, ele é adolescente”. Às vezes a gente releva porque é adolescente, igual literatura, ela tem essa licença poética, então, é muito rico para você trazer, você pode comparar e dizer isso “oh, isso aqui, sintaticamente, essa estrutura, frase aqui, não está correta, ela está incorreta, mas por quê? por que que aqui ela pode?”. Um exemplo, né? Ou, por exemplo, vou trazer aqui, Guimarães Rosa, que é um inventor de palavras, por que que ele pode? e por que se a gente for fazer isso numa entrevista de emprego, a gente talvez perca ponto? porque é literatura, literatura pode tudo (ENP7).

Amy traz em sua fala dados que vão ao encontro das concepções que embasaram o encaminhamento das atividades em sua sala. Primeiro, ela não separa língua e literatura, uma vez que coloca a segunda como a primeira em prática. Segundo, ela coloca a literatura como uma entre tantas maneiras de usar a língua. Para Bakhtin (2011), a língua se materializa em gêneros discursivos formados por enunciados (orais ou escritos), por sua vez, organizados em tipos textuais, com características específicas – embora não acomodados em “compartimentos estanques” (Walty e Waleska, 2010) –, que determinarão a qual gênero os enunciados pertencem. Assim, concordo com Amy que, no trabalho com textos, deve-se levar junto para a sala de aula as particularidades de cada gênero, pois cada um deles representa uma atividade social distinta, inclusive os gêneros literários.

Voltando ao uso de textos literários em sala de aula, é preciso problematizar essa tal liberdade mencionada pela professora. A metáfora do “adolescente” cabe muito bem aqui quando pensamos nas considerações de Hattnher (2010) sobre os vários caminhos que a literatura pode percorrer, sem que possamos controlar. Essa etapa da vida dos alunos com que trabalhamos também traz as novas descobertas, as afrontas, as mudanças, as rupturas, os sentimentos aflorando, etc. Mas como qualquer outro indivíduo, o adolescente, trazendo ou não a rebeldia típica da idade, vive sob algumas normas e leis, mesmo resistindo a elas ou questionando-as, precisa segui-las, com chances de receber punições por suas escolhas. Sendo a literatura uma prática social, ela oferece aos seus leitores a imprevisibilidade, os desafios para explorar, o desconforto, o experienciar de vários sentimentos convivendo ao mesmo tempo; entretanto, os

textos literários são construções sociais que se apoderam da língua de inúmeras maneiras. Dessa forma, o texto literário, mesmo tendo a “licença poética” para explorar a linguagem de múltiplas formas, sem a preocupação com uma estrutura sintática padrão, só faz sentido no seu encontro com o leitor.

O que o leitor conhece do mundo vai direcionar seu olhar para o texto que, se muito distante do que os alunos conhecem do mundo ou vivenciaram, possivelmente não vai permitir o diálogo. Desse modo, mesmo as tantas complexidades linguísticas de Guimarães Rosa, Shakespeare, Katherine Mansfield, Clarice Lispector, entre tantos outros escritores, podem trazer para o universo do leitor o que ele já conhece. Fish (1995) pontua que não são as regras de um sistema linguístico que vão interferir nas nossas atividades interpretativas, mas como os enunciados estão organizados e compartilhados numa comunidade. Por isso, nem a leitura literária é livre, mas está sempre inserida num contexto, como vejo o letramento literário ideológico.

Num dado momento da entrevista, enquanto conversávamos sobre as impressões que os desdobramentos da pesquisa tinham deixado em nós, compartilhei com Amy a fala de um dos alunos na entrega da atividade sobre o ogro, em que o menino apontou que o fato de um personagem ser um ogro e feio não significava, necessariamente, que ele seria um personagem mau, afinal, o ogro poderia ter bons sentimentos. Então, discutimos sobre como a literatura é também problematização de questões emergentes tão próximas do que os alunos vivem, como a valorização da aparência e a busca desenfreada pela beleza e as implicações disso na sociedade. Em outras palavras, a atitude do menino revelou a Amy que a literatura não está desprendida do que os leitores vivem, como pode ser lido no trecho abaixo.

Amy: cê viu, que bonitinho, legal. Ele pode até associar isso com alguma coisa que ele vive ou que ele viu alguém vivendo, presenciou. Por isso que a literatura é interessante nesse sentido. E eu acho também que, complementando, que ela pode ser também um pouco exclusiva porque assim, às vezes as pessoas não estão preparadas, sabe, não tem um amadurecimento pra lidar com isso ainda assim, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

Dayse: Então você acha que a literatura vai mais além, ela é mais sagrada, mais importante, “pra” pessoas preparadas?

Amy: Mais importante, não, não é preparada, porque eu acho que ela mexe com coisas que vão além de, além do técnico, vamos dizer assim, porque uma coisa é você aprender a língua porque você precisa ir lá numa entrevista de emprego, você precisa pra isso, outra coisa é você aprender língua porque você está aprendendo as sutilezas da língua, você entendeu? Você entra num universo, na cultura, eu acho (ENP2).

Amy afirma na nossa conversa que não se sente confortável em trabalhar conteúdos de maneira descontextualizada, levando para sua sala, sempre que possível, gêneros diversos, citando como exemplos o currículo e a entrevista (para discutir a inserção no mercado no trabalho), a receita (uma vez que Amy sabe que alguns alunos apresentam familiaridade com a culinária e todos adoram comer bolo, contribuindo para tornar a aula mais próxima do contexto dos alunos) e as HQs (pela facilidade de leitura, bem como por questões econômicas, pois os livros de HQ costumam ser mais baratos e fazer parte do acervo dos alunos e das bibliotecas escolares). No entanto, quando falamos sobre o uso de textos literários, a professora levanta peculiaridades linguísticas difíceis de serem abordadas na sala de aula, uma das razões de não os utilizar como gostaria. As falas de Amy retomam mais uma vez a distância existente entre os textos literários e os não literários no processo de ensino-aprendizagem de inglês. Isso parece indicar que, por mais esforços que a professora faça inserindo textos nas suas aulas, a escola ainda apresenta uma visão mais normativa e tecnicista da língua, fazendo com que as portas de entrada para a literatura na escola, bem como na sociedade, sejam limitadas. Desse modo, para a professora, a complexidade literária, somada a outros fatores, implica na perda de espaço diante do que é emergencial para os estudantes de EM, que vislumbram especialmente a inserção no mercado de trabalho e o intercâmbio. Com isso, alunos que não compartilham desses objetivos não entendem o porquê de aprenderem o inglês, conforme podemos observar em algumas respostas dadas ao questionário pelos alunos:

Lucas: Sim, pois o uso da língua inglesa hoje é fundamental. Tanto na vida profissional e social (QA2).

Eloá: Não; porque eu acho que eu nunca vou conseguir ir pra fora do Brasil, e acho que não seria obrigatório eu estudar sendo que não vou precisar (QA2).

Smith: Não, a carreira que pretendo seguir não necessita da língua inglesa, mas, porém, pode ser muito útil para entender jogos, filmes e outras coisas em inglês (QA2).

Kane: Como se orientar, pedir informações, conversar. Porque se eu viajar a trabalho eu posso me comunicar normalmente (QA4).

Dessa forma, o inglês é visto como se fosse um “instrumento” pronto para uso, caso isso seja necessário, e o que molda o ensino da língua na escola continua direcionando para as questões apresentadas pelos alunos, que veem o inglês como uma disciplina necessária especialmente para fins profissionais e acadêmicos. Intensificadas diante das forças que

controlam a educação no Estado, as vozes do alunado continuarão a trazer esse mesmo posicionamento, e a sensação de que pouco pode ser feito para mudar a forma como nos relacionamos com a língua inglesa continuará engessando as práticas do professor. Contudo, essas concepções presentes no discurso dos alunos precisam ser contestadas, através da própria prática linguística com o inglês, não simplesmente para que eles se interessem pelo aprendizado da língua, mas sobretudo para que eles percebam e questionem as razões que colocam o inglês como língua estrangeira obrigatória na escola, e as implicações disso em suas vidas. Tal contestação pode se dar, por exemplo, através do trabalho com textos literários em inglês de modo a desenvolver o que venho chamando de letramento literário ideológico, conforme descrito até aqui. Dessa forma, não duvido que a complexidade do texto literário entre em conflito com os interesses explicitados pelos alunos, mas a proposta desenvolvida com a turma 1°C mostrou que há caminhos, embora com estradas muito escorregadias, que podem ser trilhados, mesmo que a passos lentos, provocando o desconforto e os encontros inesperados, mas isso é língua, é literatura, é vida, é aprendizagem.

Outro aspecto recorrente no discurso de Amy na entrevista, mas já abordado em interações anteriores, é a sua percepção de que falta maturidade nos alunos e no professor para usar textos literários nas aulas de línguas, não se referindo apenas à construção linguística do texto, mas a ausência de fatores que tornariam a leitura possível, o que representaria uma grande dificuldade, como ela explica no seguinte trecho da entrevista:

Amy: a desvantagem eu acho que entra essa questão de maturidade, sabe? Eu acho que isso é bem forte, assim, maturidade até mesmo do professor, tem uns textos que você precisa mais, nem é maturidade de idade, nem de idade assim, mas de experiência de vida assim mesmo, sabe? Tem alguns temas que a literatura traz que você não tá preparado ainda pra lidar com isso assim, sabe? Tem coisa que é muito pesada por mais que seja colocada de uma forma não agressiva, é pesado (ENP7).

Considero os aspectos elencados por Amy essenciais a serem tratados no processo de formação de leitores: a maturidade emocional para levantar e tratar de temas polêmicos ou dolorosos na sala de aula, assuntos geralmente mantidos à parte nas discussões escolares ou não tornados cotidianos. A professora cita que é preciso ter passado por algumas experiências de vida antes de permitir o encontro com certos textos literários, porque eles podem despertar sentimentos que nem professores nem alunos estão preparados para enfrentar, citando como

exemplo o aborto, um tema que vem ganhando notoriedade pública por conta da PEC 181/2015, projeto que criminaliza a prática em quaisquer situações. Além desse, temas como a violência sexual, a pedofilia, a prostituição, o feminicídio, e as sujeiras sociais que envolvem a sociedade se mantêm afastados dos centros de conversa da escola.

Assim, para a professora, é preciso esperar condições mais adequadas para isso acontecer, aguardar o amadurecimento para debater essas questões, como se a escola tivesse que protegê-los das mazelas que nos rodeiam. No entanto, mesmo que existam realmente assuntos não convenientes a serem tratados na escola e que não cabe apenas a ela decidir quais sejam, a leitura do texto literário convida às experiências vividas pelos alunos. Esconder esses aspectos deles é afastá-los da reflexão sobre o próprio contexto, como se eles mesmos não pensassem ou pudessem ficar alheios a tudo que os cerca, sem considerarmos que está na “sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo” (FREIRE, 2013, p. 79).

Ressalto, como já o fiz anteriormente, que esse processo de leitura não é fácil. Mesmo Amy e eu tivemos que lidar com incertezas e dificuldades, pois romper com concepções requer driblar uma série de obstáculos. Dessa forma, o encontro com os textos literários é também conflituoso, conforme pôde ser observado no desenvolvimento das atividades e nas respostas aos questionários e entrevista com os alunos. O conflito vivido por Taylor e seu grupo exemplifica a minha fala: tanto na organização das imagens quanto na escrita em grupo, esses alunos mostraram dificuldade em interagir com a colega Felícia, que assumiu para si a responsabilidade de decidir quais seriam os caminhos para a história, mesmo que seus colegas dissessem o contrário, ou seja, houve um início de negociação, mas a voz de uma silenciou as demais.

Entretanto, mesmo que tenhamos percebido alunos contrários à troca de opiniões nas atividades em grupo, a maior parte deles achou positiva a possibilidade de compartilhar tarefas com outros colegas, tanto antes da realização da proposta, o que se evidenciou nas respostas ao questionário, como depois, na entrevista, conforme pode ser verificado nos trechos selecionados:

Eloá: Para compartilhar ideias e assim podemos saber o que os outros colegas pensam, pois temos ideias diferentes e decisões diferentes (QA6).

Iza: Porque individual é melhor, porque aí vai que um tem respostas diferentes aí o outro não coloca, aí vira uma briga [...] (QA7).

Joseph: [...] Assim, o grupo tinha uma ideia, daí a gente pegava com outro grupo, pedia ajuda [...] (ENA4).

Usar a língua é lidar com as diferenças, não para diminuí-las ou até eliminá-las, a fim de buscar o consenso ou a sintonia entre tantas vozes e vontades, mas é negociar verdades, respeitando o que o outro tem a dizer. Isso não significa perder ou ganhar, mas compreender que não estamos sozinhos no mundo, encoberto por ideologias e construído na pluralidade. Todos esses caminhos levam mais uma vez para o letramento literário ideológico, pois cada etapa dessa pesquisa mostrou que as leituras e os leitores são únicos e a leitura e escrita estão inseridas em práticas reais (STREET, 2014), que se movimentam constantemente, ou seja, não é um trabalho sistemático com a língua, em que talvez almejássemos executar uma proposta que pudesse ser “aplicada” a vários espaços, buscando resultados semelhantes, tal como seria o letramento literário autônomo. Assim, mesmo que trabalhássemos a mesma proposta, seguindo as mesmas etapas, mas com outras turmas, o resultado seria outro.

Dessa maneira, como mostra o velho Santiago, podemos ter conhecimento do mar que navegamos, mas ele também oferece imprevistos, e precisamos intervir com as armas que temos nas condições que o contexto nos oferece. Assim, na próxima seção, apresento algumas peculiaridades que desafiaram o nosso trabalho, sendo a maioria delas recorrentes nas escolas públicas do Estado.

4.2 RESISTÊNCIAS, SILÊNCIOS E INTERFERÊNCIAS NA ESCOLA

Nenhuma pesquisa de cunho etnográfico é possível sem que estejamos atentos às características do contexto, que interfere nas nossas escolhas e afeta o encaminhamento da pesquisa, e o caso dessa proposta não seria diferente. Assim, nesse espaço discuto alguns fatores que moldaram o nosso trabalho em sala de aula, longe de pretender oferecer respostas ou soluções para os problemas que cercam a nossa educação, porque isso não seria possível, mas problematizá-los, aprofundando questões conjunturais sobre a estrutura escolar, o engessamento das práticas na escola, as pausas que enfrentamos no decorrer da pesquisa e o descompasso da escola pública com a sociedade. Já dizia um dos célebres críticos literários que “os campos de estudo, tanto quanto as obras até do artista mais excêntrico, são restritos e influenciados pela sociedade, por tradições culturais, pela circunstância mundana e por influências estabilizadoras como as escolas, as bibliotecas e os governos [...]” (SAID, 2007, p. 274). Assim, seria difícil explicar como decisões foram tomadas e de onde partem as vozes ouvidas se eu fugisse das

condições que as permeiam, mesmo que eu não consiga trazer todos os aspectos que marcaram a pesquisa.

Entre os aspectos que marcaram minha presença na escola, destaco as pausas, que redefiniram os nossos percursos, algo natural numa pesquisa de cunho etnográfico. Fator comum nas escolas por onde já passei, a mudança frequente e repentina de horários, sem aviso prévio, impediu que eu observasse algumas aulas, reduzindo o número de aulas que seriam destinadas para a proposta. Esses imprevistos também afetaram o trabalho com os textos, pois as atividades requeriam tempo e cuidado, um espaço que a escola, sempre pressionada pelos prazos, teve dificuldade de oferecer.

A segunda grande forma de pausa que tivemos foram as ocupações (movimento conhecido como OcupaParaná), já apresentadas no 1º capítulo, em que alunos de escolas paranaenses concentradas em diversas cidades, especialmente na capital e região metropolitana, se organizaram e passaram a ocupar as escolas onde estudavam. Em suma, a intenção dos “ocupas” (como os alunos ocupantes da escola se denominavam) era questionar os governantes sobre as mudanças educacionais propostas por agentes que não se preocuparam com as vozes a quem mais elas interessavam, os próprios alunos, que apontavam como ponto de partida da manifestação a falta de diálogo e debates nas instituições.

No discurso de alguns estudantes organizadores do **OcupaParaná** na escola parceira, eles não se mostravam dispostos, no instante em que tive a oportunidade de conversar com eles durante a ocupação do colégio, a aceitar as imposições do governo, especialmente em relação às aulas em período integral, apontando que o colégio não oferecia condições para atender todos os estudantes que o frequentavam em apenas um turno, pelo espaço limitado e falta de uma estrutura que os amparasse, como laboratórios, uma biblioteca mais ampla e uma quadra poliesportiva para a prática de esportes. Some-se a isso o receio dos alunos em não ter condições de conciliar uma atividade profissional e os estudos, dado que muitos deles já estavam inseridos no mercado de trabalho e temiam a evasão escolar, pois alguns estudantes exerciam atividades remuneradas no contraturno e não pretendiam deixar de trabalhar para se dedicarem à escola.

Vale lembrar que essas ocupações tiveram três grandes momentos na escola parceira, a saber: [1] Um início eufórico e de forte resistência por parte dos alunos que aderiram às manifestações, em que professores, servidores das instituições e de fora delas e membros da comunidade ofereceram seu apoio em forma de palestras, conversas, oficinas, suporte financeiro

e manutenção da escola enquanto os estudantes se mantiveram lá. [2] Em seguida houve uma fase de enfraquecimento. Apesar de alguns estudantes permanecerem na escola, organizando-se em turnos, o movimento em geral começou a ganhar uma repercussão negativa da mídia, que intensificou em suas reportagens os casos de violência que ocorreram dentro de algumas das ocupações, tratando os jovens como grupos despreocupados com a educação e com os colegas que frequentavam a escola, como se existisse “ordem” e uma convivência pacífica dentro dessas instituições anteriores ao movimento, que na leitura da mídia seria o responsável pela quebra de tal “ordem”. Isso influenciou a opinião pública, que se convencia de que o movimento era desnecessário. Além disso, nesse período, os servidores públicos estaduais que prestavam auxílio aos “ocupas” não puderam mais comparecer às escolas ocupadas, temendo represálias do governo. [3] Após a morte de um estudante dentro de uma das instituições ocupadas, muitos alunos deixaram de frequentar as ocupações, que logo encerraram. Os pais, atentos às notícias que ouviam, também influenciaram na participação e no afastamento dos seus filhos.

Mesmo com o seu fim melancólico, não posso deixar de salientar as marcas positivas dessa manifestação. Primeiro, se nos pautarmos na simples declaração que “a educação é a intervenção no mundo” (FREIRE, 2013, p. 106), entenderemos que esses alunos começaram a perceber que suas reivindicações eram autênticas e eles precisavam lutar por elas, ainda que suas vozes fossem ridicularizadas por vários outros grupos sociais, muitos que nem sequer as ouviram ou procuraram entendê-las. Talvez não tenha ficado claro que essa mobilização serviu para juntar forças de indivíduos que permaneciam calados. No entanto,

[n]ão se trata obviamente de impor à população espoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade – não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas –, de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta (FREIRE, 2013, p. 77).

Por esse motivo, não posso dizer que essa pausa representou uma perda para a proposta desenvolvida na turma de Amy. Independentemente de nenhum dos estudantes do 1ºC ter aderido ao movimento, o ato foi um grande exemplo da importância do letramento na sociedade, uma vez que propõe que outras vozes sejam ouvidas, além de dar mostras de que a responsabilidade pela construção de significados é de todos, não somente de uma parcela de governantes, dos grupos que produzem os materiais didáticos, tampouco apenas dos professores,

de quem os alunos geralmente esperam receber o conhecimento certo e definitivo, como observei na turma de Amy. Na entrevista, ela sugere que a situação poderia ter sido diferente se a escola mudasse a postura em relação ao que é esperado dos alunos e a sua própria configuração:

Amy: [...] a gente fica todo o tempo “silêncio, presta atenção, tô falando, ei, presta atenção”, o foco não sou eu, eles não têm que ficar prestando atenção em mim, no que eu estou falando, eles têm que prestar atenção na atividade que eles estão desenvolvendo ali, são eles que têm que desenvolver, não eu que tenho que ficar falando, entendeu? então, eu acho que até uma saída simples ali para o pátio, um dia de sol pra eles fazerem atividade lá fora. Só que daí é uma outra proposta de trabalho, tira o professor do centro, coloca o aluno assim e isso leva um tempo, né? não é de uma hora para a outra, os alunos não estão preparados (ENP7).

A fala de Amy ainda traz outro ponto que incomoda a professora, e que vai de encontro ao que o letramento literário preconiza: a exigência do silêncio até em atividades que pedem o contrário. Resumindo, é de se esperar na escola uma ordem disciplinar, enxergada como conversas organizadas, longe de tumultos e vozes aguçadas, o que atrapalha as turmas onde outras aulas acontecem. A produção de significados confronta o silêncio, pois exige a troca entre os falantes, uma interação que quebra a quietude referida por Amy. Contudo, como aponta a professora, essa mudança precisa ser coletiva e constante, a fim de preparar os alunos para que eles expressem seus pontos de vista, algo que ainda precisava ser bastante trabalhado na turma de Amy.

Durante a minha permanência no colégio, percebi que os alunos não costumavam participar das atividades propostas por Amy, dedicando-se constantemente a outras tarefas durante as aulas, como o uso do celular e realização de exercícios pendentes referentes a outras disciplinas, demonstrando, talvez, que maior relevância era dada a outras áreas do conhecimento, especialmente por parte dos alunos que não sabiam o porquê de estudarem inglês no colégio, conforme observado nos dados gerados com o questionário. De acordo com Schulz (2007), as nossas vidas estão carregadas de participação, ligada a vários eventos das nossas vidas, e relacionada à “formação social, histórica e cultural” (p. 15) dos indivíduos. Nesse trabalho, refiro-me à participação nos momentos em que percebi a interação dos alunos entre eles e/ou com a professora, no que diz respeito aos exercícios, seja falando, compartilhando informações com os colegas, escrevendo e/ou prestando atenção nos colegas (SCHULZ, 2007).

Dessa forma, interpreto a falta de interesse da turma de Amy em relação a algumas atividades à percepção dos alunos de que o que é proposto não está conectado com o que eles

vivem ou viverão. Avaliando dessa maneira, compreendo a resistência para começar ou concluir os exercícios, que tomaram muito tempo para serem realizados, e a falta de diálogo entre os alunos como a dificuldade de se desprender do que eles sempre fazem ou esperam. Por exemplo, na leitura dos textos literários no segundo trimestre, poucos alunos realizaram as tarefas e os que fizeram, temiam a reação dos colegas se compartilhassem suas respostas ou receavam que elas não estivessem corretas, conforme revelaram para a professora quando ela pedia que eles colocassem seus entendimentos no quadro e eles negavam, às vezes com o argumento de que a atividade seria ridicularizada, esperando as conclusões definitivas de Amy (inexistentes, pois os conhecimentos estão sempre em construção, como está sendo exposto), pois para eles, a professora detinha o conhecimento e era a pessoa mais indicada para transmitir as resoluções das questões. Esse tipo de comportamento observado nos alunos pode estar ligado em como o processo de ensino-aprendizagem em línguas tem sido entendido. Nas minhas experiências em salas de aulas de EM não eram frequentes as ocasiões em que eu percebia o compartilhamento de respostas no quadro, o trabalho com os gêneros orais ou a escrita coletiva de uma história, mostrando que a modalidade escrita e os trabalhos individuais ainda são mais valorizados no contexto escolar.

Assim, não posso negar que a participação é sempre limitada e controlada por um sistema que está acima da professora. A visão normativa de língua, em que a escrita é a consolidação da aprendizagem, nos coloca diante do perigo em não considerar as outras habilidades linguísticas como igualmente essenciais para a formação dos indivíduos, visão constantemente reforçada pelo sistema educacional. Isso pode ser observado nas respostas dos alunos ao questionário ou nos comentários de alguns alunos nas aulas, quando mencionaram que as atividades de leitura e escrita seriam tidas como eficientes se permitissem que eles aplicassem o que aprenderam nos contextos onde o inglês seria requerido. Foi também percebido nas formas como os alunos foram avaliados no decorrer do trimestre, num processo de avaliação composto especialmente pelas avaliações escritas individuais, atividades no caderno e recuperação escrita, que trazem a ideia de que o conhecimento possa ser mensurado, e, portanto, precisa se manifestar de forma escrita.

Não quero dizer que essas formas de avaliação devam ser evitadas, mas é preciso que o professor tenha claro, e deixe claro para os alunos, que seu objetivo não é “encerrar” os conteúdos programáticos que ele avalia nas provas, pois a língua é inacabada (FREIRE, 2013), mas analisar como eles são usados nas nossas práticas linguísticas. É esse o caso quando

avaliamos como os alunos entendem os gêneros textuais. Na prova escrita do segundo trimestre, a professora pediu aos alunos que eles apontassem a estrutura de um *e-mail* e *currículo*. Nesse ponto, poder-se-ia levantar uma discussão em torno das situações em que esses gêneros discursivos podiam ser usados, trazendo para a sala que esses textos podem ser escritos de diversas maneiras, dependendo dos contextos em que nos encontramos.

Nesse sentido, Amy salientou que as pressões que a escola exerce sobre seu trabalho desafiam a ruptura com a configuração de ensino que ela percebe ser legitimada pela comunidade escolar, incluindo evidentemente os alunos. Essa configuração privilegia a escrita, a memorização de conteúdos pontuais, o conhecimento de gramática. Essa questão é similar ao que Duboc (2007) apontou na sua pesquisa de Mestrado, em que a pesquisadora pontuou, a partir de sua leitura de Baxter (1997), que “os professores de língua estrangeira têm priorizado, em suas avaliações, aqueles conteúdos considerados fáceis de serem medidos” (DUBOC, 2007, p.214), ou seja, os conteúdos gramaticais e lexicais, mais fáceis de serem corrigidos, pois um mesmo padrão pode ser empregado para a correção das provas de todos os alunos (idem). Amy também ressaltou que a nossa proposta foi uma fuga do que geralmente é cobrado dela e de outros professores. A insatisfação da professora está estampada na fala abaixo:

Amy: [...] Eh... tem muitos professores que têm também essa ideia de que não “tá” legal, assim, que é bom sair, que os alunos, mas a gente tem um calendário pra cumprir, a gente, eu tenho duas aulas por semana, não posso ficar saindo toda hora, eu preciso dar conta do conteúdo. Você entende como o sistema te engole? eu preciso dar conta do conteúdo porque eu vou ser cobrada por isso, as pedagogas vão cobrar, vem um pai aqui e vai perguntar “e daí, e o conteúdo?” porque acham que eles não têm conteúdo, “cê” entendeu? eles acham que se você jogar com o aluno, então a sociedade, como um todo não está preparada pra isso, esse novo, mas isso não significa que a gente tenha que não fazer (ENP5).

Durante a nossa conversa, Amy, uma professora ainda jovem e iniciante no exercício da profissão, relatou um certo desânimo em relação a como sua disciplina tem sido encarada na escola, já pouco valorizada naquele âmbito, se comparada a outros campos do conhecimento. De acordo com sua fala, são muitos compromissos que desviam das mudanças que a ela parecem necessárias para inverter esse cenário, como por exemplo mudar a organização física da sala ou usufruir de outros espaços para desenvolver suas aulas, ou seja, como ela disse acima, “sair”. Além de ter de se prender ao espaço físico das salas, aos cronogramas e prazos da escola, as ementas precisam ser seguidas, pois existe alguém que controla como os conteúdos são

“transmitidos”, como é o caso das pedagogas e dos pais, que querem ver, nas provas e trabalhos escritos, documentos que devem permanecer na escola como comprovação de que ao aluno foi realmente ensinado o que tinha sido preestabelecido.

De fato, nossa proposta caminhou ao contrário de como a escola age, pois não tínhamos os “papéis” que comprovariam os assuntos estudados, uma vez que não utilizamos a costumeira abordagem avaliativa, salvo para os alunos em recuperação, que, de acordo com as normas da escola, precisam ter duas formas de avaliação de recuperação (um trabalho escrito no valor de 4,0 pontos e uma prova escrita no valor de 6,0 pontos), comum a todas as disciplinas, o que não julgamos necessário modificar naquele momento. Isso me leva a pensar que a organização escolar e a comunidade têm incumbido à escola o papel de transmitir conteúdos e checar se eles foram apreendidos corretamente através da escrita, quando ela deveria “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2013, p. 47). Então, a escola deveria abrir o diálogo com os próprios alunos e comunidade sobre o que é avaliar e quais instrumentos podem ser utilizados para tanto.

Nos encontros com os pais e em pequenas ações do cotidiano, a escola tem condições de ir mostrando que a aprendizagem se dá de maneiras distintas. Diante de realidades tão plurais, não faz sentido que a escola reserve apenas à escrita o papel de verificar o que os alunos aprendem no âmbito escolar, pelo contrário, é importante que eles vivenciem outras formas de avaliação continuamente. Dessa forma, posso dizer que Amy e eu transgredimos as normas da escola, mas agimos dentro das possibilidades e espaços que o contexto nos oferecia, sem deixarmos de considerar o que o currículo escolar exigia que os alunos estudassem no último trimestre. Não é unicamente Amy que se sente frustrada com esses métodos avaliativos usados pela escola. A falta de liberdade em realizar as atividades e escolher como ser avaliado é também percebida na voz de uma aluna que, apesar de sentir prazer na escrita, sente-se frustrada com a pressão exercida pela escola.

Emma: Gosto de criar história/textos, em casa é às vezes melhor para realizar atividades, pois não tem tanta pressão (QA7).

Assim, enxergo nossa proposta como tendo sido uma forma de questionar esse sistema de delimitar quais e quando os conteúdos devem ser ensinados, bem como para mostrar que as aprendizagens são construídas de diversas maneiras, que não deveriam estar fechadas no sistema

grafocêntrico, em que a escrita orienta toda prática em sala de aula. Tal fator ficou bastante evidente quando os alunos participaram de fato da produção dos conhecimentos, os alunos demonstraram um interesse maior, porque além de estarem envolvidos na seleção do que lhes interessava aprender, eles se viram libertos das amarras colocadas por uma estrutura, da sala de aula, das carteiras enfileiradas, do estilo que não estimula a criatividade dos alunos, conforme pontua Amy:

Amy: olha, quando a gente faz semana cultural e a gente faz esses trabalhos assim, eu percebo um engajamento tão grande, eu percebo alunos que na sala de aula mostram um desinteresse grande, grande, grande, chegam nesses dias de semana cultural são os que mais se envolvem, eles pesquisam, “cê” vê cada cartaz bonito que fizeram no Halloween? “cê” vê que bonito eles ajudaram na decoração, sabe? e isso tudo é aprendido, que cê “tá” ali aprendendo. “Por que tem essa abóbora, por que abóbora? então, você entra na questão de dia de ação de graças “cê” entendeu? você “tá” dentro da cultura do país (ENP6).

Conforme mencionado em outra subseção, a semana cultural desperta um novo olhar dos alunos para sua aprendizagem, especialmente porque eles se veem envolvidos na produção dela. Some-se a isso o fato das temáticas, assuntos e atividades partirem de situações concretas de uso, ou seja, eles percebem que os conhecimentos adquiridos nesses eventos surgem de contextos conhecidos, como o *Halloween*, celebração muito popular no mundo e que atrai a atenção dos aprendizes de inglês, interessados no que acontece fora. Essa é uma forma de problematizar como temos recebido essas festas no Brasil e lidamos com elas no nosso país. Nesses eventos, os estudantes também têm oportunidades de compartilhar algumas habilidades com os colegas, como as danças, músicas, esportes, as artes visuais, entre outras que colocam os estudantes como produtores de significado.

Dessa forma, percebo que encontrei no meu campo de estudo muitos obstáculos, resistências e dificuldades para inserir os textos literários nas aulas de inglês. Em cada troca com a professora Amy, percebi uma mistura de sentimentos que movia seu trabalho. Descontente com as manobras políticas e as configurações que envolvem o universo escolar, ela ainda tentava manter acesas as luzes da esperança que a motivam diariamente. Não posso dizer que foi fácil driblar as barreiras presentes no decorrer do nosso trabalho. Como o velho Santiago, estivemos e provavelmente sempre estaremos diante do perigo de aceitar que nada podemos fazer diante do cenário que se desdobra à nossa frente. Mas fizemos assim como o pescador, que apesar das inúmeras derrotas e descrenças por parte dos seus pares, foi além do que toda comunidade achava

que ele podia, pois mesmo quando não conseguia levar à superfície o peixe, ele se lançava ao mar numa busca incansável. Nossa proposta também nos lançou ao mar incansavelmente. Isso nos mostrou que é preciso encarar o contexto que temos, enfrentando o que ele tem a nos oferecer, mas sem se deixar abater pelos tubarões que surgem junto nessa intensa trajetória, porque a soma dos muitos “poucos” que colhemos é o que pode suprir as tantas carências que observei na escola curitibana.

4.3 OS ALUNOS, A PROFESSORA E EU: ANALISANDO AS RELAÇÕES DE PODER CONSTRUÍDAS NA PESQUISA

Um dos aspectos que mais marcaram essa pesquisa foi a percepção de que nada podia ser feito ou analisado se eu não considerasse o contexto dos indivíduos que marcaram a sua produção. Falo aqui de mim enquanto professora-pesquisadora, de Amy como professora com suas demandas dentro e fora da escola, dos alunos e das relações de poder que formam quem nós somos, ou seja, as nossas interações não se restringiram à escola e à sala de aula, mas aos fatores que constituem a nossa identidade em geral. Isso é reforçado pelas palavras de Said (2007, p. 32), quando o crítico palestino assinala que “as ideias, as culturas e as histórias não podem ser seriamente compreendidas ou estudadas sem que sua força ou, mais precisamente, suas configurações de poder também sejam estudadas”. Nesse sentido, nessa seção discutirei alguns impactos da minha presença na sala de aula da professora Amy, pontuando como as relações de poder entre os participantes da pesquisa e eu foram construídas no decorrer do período em que participei da rotina da turma onde o trabalho se desenrolou.

Parceiras anteriormente ao início desta pesquisa, no PIBID na UTFPR, Amy e eu já havíamos compartilhado por algumas vezes salas de aula de inglês no EM. Apenas para contextualizar, o nosso subprojeto do PIBID estava ligado à literatura, em que duplas de licenciandos organizavam atividades para serem desenvolvidas em turmas de EM numa escola pública de Curitiba. Durante esse processo de organização, nos reuníamos a fim de debatermos os desdobramentos dos nossos trabalhos e compartilharmos nossas experiências com outros colegas, supervisores e coordenadores. Nesse período, lembro muito bem que, apesar de Amy estar alguns períodos a minha frente no curso, o que poderia sugerir que ela tivesse mais experiências em relação ao ensino de inglês, éramos duas professoras em formação, o que nos colocava em posição de “igualdade”. Assim, ambas assumiam o mesmo nível de responsabilidade por ele, o

que significava que nós duas tínhamos poder de escolha e ação semelhantes, dentro e fora da sala de aula, no que dizia respeito à proposta. Retomo essa questão para reafirmar como as relações de poder que construímos ao longo da nossa vida são envolvidas pelo que cada um representa em cada contexto, mas antes de prosseguir, é importante para o curso desse texto algumas ressalvas em relação ao conceito de poder em que me baseio.

Tomo a concepção foucaultiana de poder como orientadora da análise que faço das relações de poder que se estabeleceram no campo de pesquisa. Para Foucault,

O poder [...] não se restringe à intenção ou ação de alguns sujeitos sobre outros. Não se trata de buscar uma origem, um início ou um dono do poder, mas de rastrear os seus efeitos e percursos. Nenhum sujeito é detentor do poder, mas é o seu efeito, um lugar de passagem e de incidência do poder. Ou seja, trata-se menos da origem do poder e mais do seu objeto, alvo e ponto de aplicação, com vistas a averiguar de que maneira o poder opera tanto submetendo, dominando e assujeitando, como produzindo, incitando e promovendo a circulação. Neste caso, as instâncias legisladoras e reguladoras não são tomadas como o a priori do poder, mas como um nó em uma rede mais complexa e difusa, cujo funcionamento é percebido pelos efeitos que o poder produz (SEVERO, 2013, p. 460-461).

Dessa forma, a essa pesquisa não importa dizer o que significou o poder para os participantes, mas como ele interferiu no encaminhamento e percursos dela. Em primeiro lugar, de acordo com Foucault (1996), todas nossas práticas discursivas estão cercadas de poder, uma construção ideológica que orienta as nossas ações, que nos domina e nos faz dominar, que nos controla, que delimita nossos discursos e que, entre tantas outras nuances, nos faz ser percebidos e percebermos os outros na sociedade. Essas dimensões do poder ficaram bem visíveis no decorrer do trimestre compartilhado com Amy e seus alunos, que tiveram sua rotina impactada pela minha presença e por um certo poder que o estudo exerceu sobre eles.

Segundo discutido na metodologia, o trabalho na turma da professora foi colaborativo, no sentido de agirmos juntas na seleção e elaboração de materiais, no trabalho dos conteúdos em sala e na avaliação dos alunos, embora muitas decisões tomadas no longo desses meses acabaram por caber mais a mim, como foi o caso da recuperação final. Ademais, comparado às experiências que tivemos no PIBID, não preciso de muito tempo para encontrar na memória e em registros escritos que o meu papel de pesquisadora se sobrepôs em diversos momentos ao de Amy como professora, não devido à uma possível hierarquização que pudesse existir entre nós, mas a quem a pesquisa “pertencia”. No caso da minha relação com Amy, alguns eventos que ilustram a minha fala serão descritos em seguida.

As constantes alterações de horários e pausas que tivemos do trimestre letivo, aliada ao receio que a professora de que os alunos não entrariam no jogo proposto a eles (as atividades sugeridas no terceiro trimestre), foram quase sempre acompanhados da preocupação, por parte da professora, de que minha pesquisa não poderia ser realizada na ausência de dados em decorrência dessas interferências, conforme expressado em comentários verbais e expressões faciais da professora em vários momentos. Em um momento específico Amy, ao observar a maneira como alguns dos seus alunos se dedicavam às atividades, questionou-me se eu teria material para analisar, e chegou em alguns momentos ao ponto de chamar a atenção dos alunos dizendo que se eles não fizessem a atividade eu não teria material para minha pesquisa, quando a sua inquietação deveria estar relacionada apenas à produção do conhecimento com as atividades. No decorrer da entrevista, isso também ficou evidente nos momentos em que a professora hesitava em fazer sugestões para as atividades planejadas no trabalho de campo, como se tivesse que pedir licença a mim até que ponto ela poderia reivindicar autoria sobre o que construímos na sua sala de aula. Um exemplo disso é a seguinte fala:

Amy: eu fiquei com medo por você também, o que vai acontecer com a sua pesquisa? [...] precisa finalizar, né? você precisa chegar onde você queria. (ENP2).

Assim, também entendo como relações de poder numa pesquisa desse porte não só o papel que cada um exerce nela, mas os papéis que os participantes, grupo no qual me incluo, atribuem aos outros e a eles mesmos no desenvolvimento dela, pois mesmo que de forma delimitada, atribuída e controlada, o “poder [está] distribuído entre todos, porém de formas desiguais.” (FOUCAULT, 1996 apud SOUZA, 2011, p. 139), de forma que todos os agentes que participam dessa rede podem emprestar suas vozes, conforme pontua um dos mais influentes filósofos franceses:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que funciona em cadeia. Nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder (FOUCAULT, 1979, p. 183).

Vale ressaltar que as posições ocupadas pelos sujeitos na sociedade não são fixas, assim como as relações de poder que se estabelecem entre eles, pois o mundo e suas demandas estão sempre em movimento, o que faz com que os indivíduos também nunca sejam os mesmos. Alio a

isso o fato de que nós sempre estamos em relação de dependência com o outro para construir os sentidos para o que experienciamos e vivemos, o que faz com que nos apropriemos do poder de variadas maneiras ao longo das nossas vidas.

Por isso, a parceria entre mim e Amy na graduação não foi a mesma daquela que tivemos no decorrer do trabalho colaborativo, logo, as nossas relações de poder também não. Ocupamos posições diferentes nos dois momentos de parceria, e isso modificou nossas relações de poder. Isso também pode ser estendido às relações de poder entre Amy e seus alunos que eu pude sentir nas observações de aulas e depois, no decorrer da pesquisa, quando vi que os estudantes passaram a se relacionar com os colegas e textos sem aquela dependência da voz de Amy observada no início. Ao observar as aulas, na primeira fase do trabalho de campo, via os alunos bem mais passivos, apenas reagindo aos estímulos da professora, com pouco engajamento nas atividades. Parecia que eles apenas cumpriam ordens, faziam o que precisavam fazer com o objetivo único de não serem repreendidos ou penalizados. De uma maneira geral, a preocupação estava mais direcionada para a obtenção de notas na disciplina. No entanto, na medida em que fomos trabalhando com os textos literários de forma mais aberta, oportunizando a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento sobre os textos, solicitando uma participação mais genuína e original da parte deles, e na medida em que eles foram percebendo que de fato precisávamos e contávamos com esse tipo de participação nas aulas, os alunos pareceram dar mais importância uns aos outros e a si próprios, respondendo voluntariamente a perguntas, oferecendo alternativas sem que elas fossem solicitadas diretamente. A construção da imagem dos ogros, a organização das imagens e a escrita das histórias são provas das mudanças observadas no terceiro trimestre.

Com isso, pudemos observar que o poder também se apresenta de diferentes maneiras quando o aluno é levado a assumir protagonismo sobre a construção do próprio conhecimento, conforme pude observar durante a pesquisa de campo, e conforme a própria Amy apontou ao se referir à mudança de postura do alunado na semana cultural, quando eles se envolvem na organização dela e na tomada de decisões. Com isso, pretendo reforçar que todos exercem o poder em diversas ocasiões, mesmo que o indivíduo empoderado não perceba o que ele pode fazer, conforme observado na fala de uma das alunas do segundo ano ao se referir a sua capacidade de ler e interpretar textos em inglês. Na entrevista, perguntei aos alunos sobre as vantagens que eles atribuíam ao uso de textos literários nas aulas de inglês. Para essa questão,

Manu declarou não ter conhecimentos linguísticos suficientes para entender o que lia e a utilização dos textos literários era importante para o aprendizado de inglês. Em suas palavras:

Manu: É importante sim, que nem, você entende mais as palavras. Eu mesmo não consigo ler um texto assim em inglês, que a gente não é muito de estudar isso (ENA4).

Além disso, ao dizer que “a gente não é muito de estudar isso”, Manu se refere ao fato de que não costumava ser conferido a ela o poder de decidir os caminhos que podia seguir no encontro com os textos. Nesse sentido, a proposta que implementamos pedia que os alunos mobilizassem seus conhecimentos para realizar as tarefas. Ao pensar nesses aspectos, recupero duas vertentes muito presentes nas discussões sobre as relações de poder: a dominação e a resistência.

Por dominação eu não entendo o fato de uma dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre o outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade. Portanto, não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas; não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social (FOUCAULT, 1979, p. 181).

Mesmo diante dos discursos dos alunos de que eles não conseguem realizar as tarefas propostas por não terem os conhecimentos necessários para tal, a minha presença exerceu um certo domínio sobre os alunos. A isso relaciono a forma como os alunos nos viram, seja em relação a mim, à Amy ou a nós duas. Na relação dos alunos comigo, percebi que eles atribuíram à mim, através da pesquisa que eu realizava, o poder de fazer melhorar o desempenho deles na disciplina, mesmo que só durante o período em que permaneci na escola, conforme pode ser percebido no discurso de Joseph, que me levou também a questionar como o trabalho em sala de aula naquele ano seria visto caso eu não participasse dele:

Joseph: Eu ia reprovar nesse ano se não entrasse a Dayse (ENA2).

Enxergo nessa fala que os alunos estão, na maioria das vezes, na posição de assujeitados na sala de aula, ao se deixarem dominar pelo que a escola lhes apresenta. Assim, é preciso pensar também em como os professores (e a escola, representada na figura dos professores) são vistos pelos estudantes. Tanto no questionário como na entrevista, os alunos apontaram o que gostariam de estudar e como gostariam de ser avaliados, mas percebi que a dependência da voz professoral

é ainda maior do que suas vontades, pois eles esperam que o professor decida o que eles têm que fazer, uma vez que reconhecem nele a autoridade sobre o que vale ou não vale na escola:

Joseph: O que o professor passa, “tá” valendo... (ENA7)

No entanto, não pretendo dizer que eu, embora não me considerasse numa posição privilegiada na pesquisa, também não tenha exercido autoridade: eu aceitei ser investida do poder de professora-pesquisadora. Segundo Freire (2013), a liberdade vem acompanhada de autoridade, ambos naturais no exercício da profissão. Para Said,

[n]ão há nada misterioso ou natural sobre a autoridade. É formada, irradiada, disseminada; é instrumental, é persuasiva; tem status, estabelece cânones de gosto e valor; é virtualmente indistinguível de certas ideias que dignifica como verdadeiras, e de tradições, percepções e julgamentos que forma, transmite, reproduz. (SAID, 2007, p. 50).

Os professores estão sempre desempenhando essa autoridade e nessa pesquisa isso não foi diferente. Por mais que observemos quais obras e atividades podiam ser mais adequadas e prazerosas para os alunos, eles não foram tão livres para escolher o que seria lido, conforme apontado por um deles, que entendeu ser pouco provável que a professora consiga lidar com tantas vontades diferentes no ensino de inglês, como pontua o estudante Joseph, quando questionei os estudantes, na entrevista, o que eles fariam diferente no trimestre em que trabalhei com Amy. Nesse momento, enquanto conversávamos sobre os tipos de textos que eles gostariam de ler, Maria e Tony apontaram que cada aluno deveria escolher uma história que atendesse seus interesses, possível de ser lido no fragmento abaixo:

Maria: isso, tipo cada um escolhia uma história....

Joseph: ia ser pior “pra” você (se dirigindo a mim) ...

Maria: ...cada um com uma história

Joseph: Ia ser pior “pra” professora ensinar...

[...]

Dayse: Mas vocês concordam com ela? Não é melhor que cada um escolha?

Vinicius: Então, mas assim é mais fácil “pra” você (ter um texto só para corrigir). Ia ser melhor, né, mas ia dar mais trabalho, ia demorar mais tempo ainda [...]. (ENA3).

Contudo, é preciso observar que, ao mesmo tempo em que alguns estudantes se submetem à dominação, existem aqueles que não aceitam ser aprisionados pelo poder. Pareceu-me, por atitudes apresentadas pelos alunos, que o fato de alguns deles resistirem ao que era proposto poderia ser entendido como uma amostra de que eles não aceitariam serem aprisionados pela pesquisa. Mary foi uma das estudantes que me levaram a considerar essa possibilidade, ao não aceitar realizar nenhuma das tarefas propostas a ela, atitude diferente da que observei no segundo trimestre.

Conforme nos lembra Foucault,

a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (FOUCAULT, 1979, p. 241).

Assim como afirmei no começo dessa seção, o poder se apresenta de diversas maneiras aos indivíduos, pois depende das relações de poder que estabelecemos com outros e do nosso próprio contexto. Por exemplo, eu enquanto professora não sou a mesma enquanto aluna, filha ou cidadã, pois cada circunstância requer um posicionamento, uma relação de poder. E sendo professora também me vejo ocupando posições diferentes dentro das minhas atividades profissionais, e em cada posição assumindo diversos níveis de autoridade, desempenhando papéis diferentes, que se delineiam de formas diferentes conforme cada espaço de atuação se caracteriza e é compreendido por mim e pelos outros participantes desses espaços.

Dessa forma, vejo que o papel do professor, investido de seu poder, é encaminhar os estudantes na busca pela liberdade de construir os sentidos para tudo com que se deparam diariamente, busca acompanhada pela consciência de que os sentidos que constroem são informados social, cultural, política, ideologicamente, e que, portanto, eles mesmos são envolvidos pelas relações de poder que permeiam a sua existência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma pesquisa de cunho etnográfico trouxe para mim muita aprendizagem. Em primeiro lugar, com ela abri meus olhos de uma forma inédita para uma realidade com a qual já tinha me deparado muitas vezes. A partir dela, também entendi que eu, enquanto pesquisadora, reconfigurei o contexto onde me inseri, antes mesmo do período de observações começarem. Já nos primeiros encontros com a professora no colégio, Amy confidenciou que havia inserido textos literários no segundo trimestre para preparar os alunos para a proposta que levaríamos no terceiro trimestre. Além disso, tive a consciência e a experiência de que o pesquisador é modificado pelo que vivencia no seu campo de estudo, em constante transformação, conforme salienta Said:

Minhas principais pressuposições operacionais eram – e continuam a ser – que os campos de estudo, tanto quanto as obras até do artista mais excêntrico, são restritos e influenciados pela sociedade, por tradições culturais, pela circunstância mundana e por influências estabilizadoras como as escolas, as bibliotecas e os governos; além disso, que tanto os escritos eruditos como os imaginativos nunca são livres, mas limitados nas suas imagens, pressuposições e intenções; [...] (SAID, 2007, p. 274).

E nesse espaço, onde muitas realidades se cruzaram e continuam se cruzando, compreendi que nenhum resultado pode ser tomado como definitivo, conclusivo e “aplicável” a outros contextos, pois mesmo quando participantes e pesquisadores compartilham o mesmo ambiente, suas leituras nunca serão as mesmas, pois campos e pessoas são formados e influenciados por diferentes ideologias, culturas, políticas, que oferecem olhares diferenciados para aquilo com que se deparam. Portanto, gostaria que esse trabalho fosse considerado como uma das leituras possíveis do que os meus olhos presenciaram, pois estou ciente de que a minha presença como pesquisadora influenciou como os participantes se portaram diante da proposta, uma vez que era preciso considerar que do trabalho realizado pelos alunos sairia a minha própria pesquisa.

Não posso esquecer da preocupação da professora quando tivemos pausas inesperadas, do receio sentido por ela de que essa pesquisa tomaria outros rumos caso os alunos não realizassem as tarefas que propusemos. Não foram poucas as oportunidades em que ela deixou isso evidente aos alunos, como vimos no capítulo 3. Em relação aos estudantes, também não posso deixar de lembrar que minha pesquisa representou um incentivo para que eles aprendessem que existem

várias maneiras de construir sentidos para os textos, de conceber a língua, de praticar a leitura de textos literários, uma resposta sintetizada para a quarta pergunta de pesquisa, em que eu perguntei as implicações das diferentes formas de trabalho na motivação dos alunos-leitores.

Essa pesquisa ainda trouxe novas reflexões sobre as maneiras como os textos literários têm sido concebidos e trabalhados no processo de ensino-aprendizagem em inglês. Tanto nas leituras realizadas no decorrer do estudo como no encaminhamento da pesquisa em sala, tratamos a literatura como uma prática social ideológica, envolta nas relações de poder que acompanham a sua circulação. Entretanto, reverter o cenário em que os textos literários são colocados dentro da escola requer muito mais do que a força de vontade dos professores, a quem geralmente recaem os sucessos e fracassos da educação, pois é necessário um esforço coletivo, a ruptura com conceitos que privilegiam uma visão normativa da língua e a reconfiguração do próprio contexto que envolve os textos que apresentamos aos estudantes.

Assim, atribuo as apreensões de Amy em tornar a prática literária frequente a vários fatores. A concepção de que o conhecimento sobre a estrutura gramatical de uma língua estaria acima da capacidade de usar essa língua é um dos mais fortes. Então, conforme percebi nas aulas observadas no segundo trimestre, a resposta que apresento à minha segunda pergunta de pesquisa (Como o texto literário, escrito em inglês, é usado nas aulas de língua inglesa de uma turma de EM regular de um colégio estadual de Curitiba?) é que o texto literário acabava sendo utilizado para revisar aspectos gramaticais, como para revisar os verbos no passado simples, e localizar informações pontuais, como o levantamento de vocabulário, sem que fossem discutidas as suas implicações para a construção dos sentidos feitas pelos alunos.

Já quando foi requerida a análise de fragmentos dos contos, os alunos resistiam em participar, especialmente porque eles não acreditavam que aquilo fosse relevante para eles, ou não encontravam neles questões que estivessem relacionadas com suas vivências e objetivos de vida, pois as discussões se restringiam às palavras dos contos, sem expandir-se para os sentidos construídos a partir delas. Some-se a isso a visão de que a língua inglesa é necessária apenas para pessoas que precisam dela para imigrar para países onde o inglês é a língua oficial, fazer intercâmbios ou conseguir melhores oportunidades profissionais, uma visão que faz com que os alunos que não compartilham desses interesses não vejam razões para participar dos exercícios em sala de aula. Assim, os textos literários contribuiriam especialmente para ampliar o

vocabulário para que as palavras aprendidas pudessem ser mobilizadas nos contextos em que eles fariam uso delas.

Ademais, como vimos no capítulo 3, Amy apontou em sua fala que a complexidade literária, tanto no campo linguístico como no emocional, a mantinha afastada da difícil missão de inserir os textos literários no cotidiano dos alunos, pois além de ser difícil transmitir regras gramaticais presentes nos textos, ela pontuou que parte dos seus alunos não tinham condições e maturidade para ler alguns textos porque talvez nunca tivessem experienciado o que eles apresentavam. As dificuldades financeiras exerciam forte influência sobre o trabalho da professora, uma vez que ela ainda precisava lidar com a falta de dinheiro para levar os textos aos alunos, pois a escola não tinha recursos suficientes para providenciar fotocópias aos alunos, a não ser que fossem provas e recuperações escritas – documentos que geralmente permanecem no arquivo dos estudantes. Enfim, trago a falta de tempo para conseguir trabalhar conteúdos, verificados nas formas de avaliação supracitadas, que também agem em como língua e literatura são entendidos no processo de ensino-aprendizagem na língua inglesa, ligados à leitura e escrita.

Nesse sentido, o trabalho com *Shrek* (STEIG, 1990) representou para mim um dos caminhos possíveis para começar a conceber os textos literários e a língua de diferentes maneiras, o que responde a minha terceira pergunta de pesquisa. Em primeiro lugar, ainda é muito forte o discurso de que o professor, detentor oficial do conhecimento, transmitirá o que for necessário para a aprendizagem dos estudantes, que esperam a voz professoral para solidificar os conteúdos estudados. Assim, durante todo o processo de elaboração do trabalho com *Shrek*, o protagonismo recaiu sobre os alunos, responsáveis também pelas verdades construídas para os textos lidos, cheio de lacunas a serem preenchidos pelos leitores (ECO, 1993). No entanto, vale dizer que apenas um trimestre letivo não é capaz de provocar grandes mudanças na vida dos alunos, especialmente naqueles não acostumados a ler um texto literário, se a proposta for vista como um trabalho com prazo de validade definido: prefiro, no entanto, pensar nela como o início de um processo, pois o letramento é algo contínuo e não se encerra na última palavra de um texto. Dessa maneira, se “não se pode dizer que algumas belas páginas podem, sozinhas, mudar o mundo” (ECO, 2003, p. 29), pode-se pensar que fios e tecidos do que vivemos são constantemente entretecidos nelas.

Assim, é preciso continuar convidando os alunos a participarem da produção de significados para aquilo que leem, uma vez que todos levam para a sala de aula muitas histórias e

experiências que constituem a nossa identidade. Nesse caso, às angústias da professora Amy, com quem compartilhei mais do que uma sala de aula, digo que é muito provável que não tenhamos as condições “ideais” para formar leitores de textos literários nas aulas de inglês do EM; talvez nunca estejamos ou entraremos preparados para o encontro com os textos, eles podem levantar conflitos e despertar sentimentos com os quais não estamos acostumados a lidar ou revelar, mas como Santiago, mesmo com as poucas armas que temos, existem caminhos que ainda podem ser trilhados. Essa pesquisa me evidenciou que a caminhada por essas estradas pedregosas pode representar um grande desafio, mas resistir ao que nos é imposto a contragosto, mesmo com ações sutis do cotidiano, como uma apresentação musical numa semana acadêmica e a escrita coletiva de histórias, pode provocar mudanças que a escola tanto precisa. Assim, resumidamente, para a quinta pergunta de pesquisa respondo que a partir da análise dos dados gerados, muitas podem ser as implicações em utilizar textos literários nas aulas de inglês, como propiciar momentos para que os estudantes discutam sobre assuntos que eles encontram em seus contextos, mesmo que isso os desperte para temas com os quais eles se deparam diariamente, mas que não se aproximam da sala de aula. Além disso, propostas como essa podem reforçar a visão que a construção da aprendizagem e a nossa formação como leitores não estão desprendidas do que vivemos e experienciamos dentro ou fora da escola.

O primeiro passo nessa direção é descompartmentalizar língua e literatura, ao “tornar o texto literário ‘acessável’ e acessível” aos alunos, ou seja, “é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornada compreensível, discutível, próxima” (DALVI, 2013, p. 81). Para que isso aconteça, é preciso que estejamos dispostos a *desinventar a língua* (MAKONI e PENNYCOOK, 2007), a entender a literatura como uma criação linguística, uma prática social ideológica repleta de lacunas a serem preenchidas por todos aqueles que dela se apropriarem. Nesse caso, que os textos literários sejam usados para explorar possibilidades de leitura, para problematizar questões que marcam a nossa existência. Ainda, que no encontro com eles “ainda se encontrem mares nunca dantes navegados, eis o que podemos esperar do letramento literário. E que não se vá usá-los de novo para escravizar ou colonizar terras e gentes.” (Paulino, 2010, p. 414).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et al. **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

AGUIAR, V. T. **O saldo da leitura**. In: DALVI, Maria A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ATAIDE, D. P. de. **A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa**: desencontros entre teoria e prática. 2015. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor (alternativas metodológicas). 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CAEIRO, A. **Não basta abrir a janela**. Disponível em <<http://arquivopessoa.net/textos/1122>> Acesso em 24/04/2017.

CANDIDO, A. A. **O direito à literatura**. In: _____. *Vários escritos*. 3ª ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, pp. 235-263.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **O Conto de Fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Dcl, 2003.

COLASANTI, M. A moça tecelã. Disponível em <http://www.releituras.com/i_ana_mcolasanti.asp> Acesso em 21/01/2017.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSTA, M. M. da. **Sempre viva, a leitura**. Curitiba: Aymar, 2009.

DALVI, M. A. **Literatura na escola**: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DORNYEI, Z. **Questionnaires in second language research**. 2. Ed. Nova York: Routledge, 2010.

DUBOC, A. P. M. **A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico**. Entretextos, Londrina, 2007.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Sobre a Literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EDMUNDO, E. S. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública** - planos e práticas nas tramas da pesquisa. 1. ed. Campinas: Editora Pontes, 2013. v. 1. 240p.

FIORIN, J. L. **Leitura e dialogismo**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K (orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

FISH, S. **Is There a Text in This Class?** The Authority of Interpretive Communities. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIBBS, A. **Focus groups and group interviews**. In: ARTHUR, J.; WARING, M.; COE, R.; HEDGES, L. V. *Research Methods and Methodologies in Education*. Londres: Sage Publications, 2012.

HALL, R. **Strategies for Video Recording**: fast, cheap, and (mostly) in control. In: DERRY, Sharon J. *Guidelines for Video Research in Education*. Data Research and Development Center: Chicago, 2007.

HATTNER, Álvaro. **Quem mexeu no meu texto?** Observações sobre Literatura e sua adaptação para outros suportes textuais. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n.16, 2010.

_____. **Literatura, cinema e outras arquiteturas textuais:** algumas observações sobre teorias da adaptação. Itinerários, Araraquara, n. 36, p.35-44, jan./jun. 2013.

HEMINGWAY, E. **O velho e o mar.** Disponível em <https://la.utexas.edu/users/jmciver/Honors/Fiction%202013/Hemmingway_The%20Old%20Man%20and%20the%20Sea_1952.pdf> Acesso em 02/11/2017.

JOBIM, J. L. **A literatura no Ensino médio:** um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

JORDÃO, C. M. **A educação literária ao lado dos anjos?** Por uma atitude epistemofágica transformadora das relações de poder-saber na sala de aula. Tese de doutoramento. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2011.

JORDÃO, C. **Aprendendo língua estrangeira com o professor Jacotot:** criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: MATEUS, E; OLIVEIRA, N. Estudos críticos da linguagem e formação de professores de línguas: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista Narrativa.** In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2012.

KRAMSCH, C. **Language and Culture.** UK: Oxford University Press, 1998.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?** In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

LAZAR, G. **A window on literature:** literary texts for early and mid-intermediate learners of English. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

MAGALHÃES, M. C. C. **Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor.** Trab. Ling. Apl. Campinas, (23) 71-78, Jan/Jun. 1994.

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. **Desinventing and Reconstituting Languages.** Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

MATTOS, C. L. G. **A pesquisa em colaboração com o professor:** vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs). Etnografia e Educação: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MEARS, C. L. **In-depth interviews.** In: ARTHUR, J.; WARING, M.; COE, R.; HEDGES, L. V. Research Methods and Methodologies in Education. Londres: Sage Publications, 2012.

MEIRELES, C. **A arte de ser feliz.** Disponível em <<http://www.contioutra.com/arte-de-ser-feliz-cecilia-meireles/>> Acesso em 21/01/2017.

PAULINO, G; COSSON, R. **Letramento literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ROUXEL, A. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: DALVI, Maria A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

SÁ-CARNEIRO, M. **Estátua Falsa**. Disponível em: <<http://www.citador.pt/poemas/estatua-falsa-mario-de-sacarneiro>> Acesso em 17/08/17.

SAID, E. W. **Orientalismo**: O oriente como invenção do ocidente. Traduzido por Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula**: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal em Porto Alegre. 2007. 163f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, M. C.. **A leitura literária como experiência**. In: DALVI, Maria A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

SHOWALTER, E. **Teaching Literature**. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

SOUZA, L. M. T. M. de. **Para uma redefinição de Letramento Crítico**: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAULINO, G. **Saramago na pedagogia**: leitura literária e seu uso docente. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010. 533p.

WALTY, I. L.; VALESKA, O. **Por uma literária do mundo**. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010. 533p.

WIELEWICKI, V. H. G. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Acta Scientiarum. Maringá, 2001.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Caro(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, cujo objetivo é analisar o papel da leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa no ensino médio em uma escola da rede pública do Paraná. Nesse sentido, as seguintes perguntas pretendem desenvolver entendimentos sobre como os alunos do ensino médio lidam com algumas questões relacionadas ao ensino dessa disciplina na escola. Você pode responder essas questões livremente. Lembre-se que não há respostas certas ou erradas, mas sua honestidade é indispensável para o encaminhamento da pesquisa. Esteja certo(a) também que sua identidade será preservada e substituída por um codinome criado por você.

Nome: _____ Codinome: _____

Turma: _____ Idade: _____

1. Você sabe porque o inglês é obrigatório na escola?

() Sim

() Não

Se sim, explique:

2. Você estudaria inglês na escola se não fosse obrigatório? Explique.

3. Como são as suas aulas de inglês? Descreva o que você mais gosta e o que você menos gosta nas aulas.

4. Quais assuntos você gostaria de estudar na disciplina de língua inglesa? Por quê?

5. Para você, qual o grau de importância da leitura de textos literários nas aulas de inglês?

() muito importante () importante () pouco importante () não importante

Explique o motivo de sua escolha:

6. As alternativas abaixo relatam formas de trabalho com textos literários em inglês. Assinale aquelas que você gostaria de ter em sala de aula.

- J. Tradução de textos Inglês-Português
- K. Leitura em voz alta
- L. Leitura silenciosa
- M. Debates sobre o assunto do texto
- N. Explicações do professor sobre o texto
- O. Trabalho em grupo para responder perguntas sobre o texto
- P. Trabalho com o vocabulário do texto
- Q. Trabalho com as estruturas gramaticais do texto
- R. Outras:

Explique o motivo de sua escolha:

7. As opções abaixo representam formas de avaliação. Assinale aquelas que você gostaria que sua professora de inglês utilizasse.

- J. Prova escrita individual
- K. Prova escrita em grupo
- L. Prova oral individual
- M. Apresentação de seminário
- N. Produção de texto
- O. Atividades no caderno
- P. Atividades avaliativas realizadas em sala de aula
- Q. Atividades avaliativas realizadas em casa
- R. Outras: _____

Explique o motivo de sua escolha:

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA

LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NAS AULAS DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cara professora,

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa cujo objetivo é analisar o papel da leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa no ensino médio. Nesse sentido, as seguintes perguntas pretendem desenvolver entendimentos sobre como você, professora do ensino médio, lida com algumas questões relacionadas ao ensino dessa disciplina na escola. Você pode responder essas questões livremente. Lembre-se que não há respostas certas ou erradas, mas sua honestidade é indispensável para o encaminhamento da pesquisa. Esteja certa também que sua identidade será preservada e quaisquer referências à sua identidade será feita mediante o uso de um codinome criado por você.

Nome: _____ Codinome: _____

1. Formação acadêmica _____ Especifique o curso/área de pesquisa para cada nível assinalado

- ☐ Graduação _____
- ☐ Especialização Cursando _____
- ☐ Especialização _____
- ☐ Mestrado Cursando _____
- ☐ Mestrado _____
- ☐ Doutorado Cursando _____
- ☐ Doutorado _____

2. Há quanto tempo você atua como professora na rede pública de ensino? _____

3. Você costuma ler textos literários em inglês por prazer, sem que seja necessário para seu trabalho ou estudo?

- ☐ Sim
- ☐ Não

4. Se você costuma ler textos literários em inglês por prazer, você acha que isso contribui de alguma forma para sua atuação profissional? Explique por quê.

5. Com que frequência você utiliza textos em inglês de qualquer gênero na sua aula?

- ☐ nunca ☐ raramente ☐ algumas vezes ☐ frequentemente ☐ sempre
- Explique por quê.

6. Com que frequência você utiliza textos literários em inglês na sua aula?

☐ nunca ☐ raramente ☐ algumas vezes ☐ frequentemente ☐ sempre

Explique por quê.

7. Quais os critérios que você usa para selecionar os materiais que você utiliza nas aulas de língua inglesa?

8. Se você costuma trabalhar textos literários nas aulas de língua inglesa, quais materiais você costuma utilizar?

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE C: ROTEIRO ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. No questionário, você descreveu o que você gosta e o que você não gosta nas aulas de inglês. Isso mudou com a realização desse projeto?
2. Comparando com os anos anteriores, você notou alguma mudança nas aulas de inglês da sua escola nesse ano? Se sim, quais?
3. No questionário, você apontou as formas como gostaria de ter sido avaliado. Você aprovou a forma como nós te avaliamos?
4. Quais vantagens você atribui ao uso de textos literários nas aulas de inglês? E desvantagens?
5. Você aprovou as discussões e atividades que propusemos no terceiro trimestre? Por quê?
6. Você gostaria que os seus futuros professores de inglês utilizassem mais textos escritos na língua inglesa? Por quê?
7. Se o nosso trabalho tivesse uma continuidade, quais assuntos você ainda gostaria de estudar? Você teria alguma sugestão sobre como esses assuntos poderiam ser trabalhados (com músicas, filmes, textos literários, textos de outro tipo)?

APÊNDICE D: ROTEIRO ENTREVISTA COM A PROFESSORA

1. Antes dessa pesquisa, você costumava trabalhar com textos literários nas aulas de língua inglesa? Se sim, como você costuma selecionar esses textos?
2. Quando você utiliza textos literários em língua inglesa nas suas aulas, você se percebe ensinando literatura a seus alunos? Por quê?
3. Existem muitas formas de trabalho com textos literários em inglês. Quais delas você costuma usar nas suas aulas?
4. Como você costuma avaliar seus alunos nas aulas da sua disciplina?
5. Como você costuma avaliar seus alunos quando você utiliza textos literários?
6. Você acha que a leitura de textos literários em inglês contribuiu de alguma forma para sua atuação profissional?
7. Ao utilizar textos literários nas aulas de inglês, quais vantagens você atribuiu ao processo de ensino-aprendizagem em inglês? E desvantagens?

APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Clarissa Menezes Jordão, orientadora e pesquisadora responsável do projeto, e Dayse Paulino de Ataíde, aluna de pós-graduação na área de Estudos Linguísticos – da Universidade Federal do Paraná, convidamos você, Amabile Marchi, professora de inglês no Colégio Estadual Teotônio Vilela, a participar de um estudo intitulado **"A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa: uma proposta didática para a educação básica"**.

- A) O objetivo desta pesquisa é analisar o papel da leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa no ensino médio em uma escola da rede pública do Paraná a partir de pressupostos que se dedicam a estudar os multiletramentos e do desenvolvimento de uma proposta na turma em que o projeto será encaminhado.
- B) Ao participar da pesquisa, você estará se assumindo como disposta a desenvolver um trabalho colaborativo com a pesquisadora, tanto na elaboração das aulas quanto no encaminhamento delas.
- C) Para tanto, você deverá agendar encontros com a pesquisadora no Colégio Estadual Teotônio Vilela, sito à rua Robert Redzinski, 1000 – CIC, Curitiba/P, e permitir, mediante aviso prévio, a presença da pesquisadora em suas salas de aula. Ressalta-se que, em nenhuma hipótese, a pesquisadora poderá ficar sozinha com os alunos participantes da pesquisa. O trabalho na escola levará aproximadamente 4 meses letivos, incluindo o tempo de planejamento e execução das aulas.
- D) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado à presença da pesquisadora em sala de aula.
- E) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o constrangimento da professora e a resistência dos alunos em participar das aulas.
- F) Os benefícios esperados com essa pesquisa são a reflexão sobre o papel dos textos literários nas aulas de língua inglesa, a contribuição com novas possibilidades de trabalho na disciplina de língua inglesa, a diversificação no tratamento da língua e da literatura como construções sociais, a possibilidade de levantamento de dados que nos auxiliem a identificar e analisar algumas barreiras que impedem o trabalho com a literatura nas aulas de inglês.
- G) A pesquisadora, Clarissa Menezes Jordão, responsável por este estudo, poderá ser localizada na Rua General Carneiro, 460 – 10º andar – sala 1018/1019 Edifício D. Pedro I – CEP: 80060-150 – Curitiba-PR, pelo e-mail dya12ataide@gmail.com ou no telefone (41) 9834-4190, no horário de segunda-feira à sexta-feira para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- H) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/50-PB nº 2119353
na data de 27.07.2017

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
Orientador [rubrica]

- I) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a orientadora da pesquisa, a profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão, o coordenador pedagógico da escola e o diretor da instituição que receberá a pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que **a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**
- J) O material obtido – imagens e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado em local apropriado ao término do estudo, dentro de 2 anos.
- K) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, como os textos e outros materiais didáticos que serão utilizados não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- L) Você terá a garantia de que problemas como resistência e casos de indisciplina decorrentes do estudo serão tratados nas dependências da escola onde o projeto será desenvolvido.
- M) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um codinome escolhido por você.
- N) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, _____ de 2016.

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 2189358
na data de 27/07/2017 *gh*

APÊNDICE F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Clarissa Menezes Jordão, orientadora e pesquisadora responsável do projeto, e Dayse Paulino de Ataíde, pesquisadora assistente e aluna de pós-graduação na área de Estudos Linguísticos – da Universidade Federal do Paraná, convidamos seu filho(a), aluno(a) regularmente matriculado na turma de 1º C do Colégio Estadual Teotônio Vilela, a participar de um estudo intitulado **"A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa: uma proposta didática para a educação básica"**.

- A) O objetivo desta pesquisa é analisar o papel da leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa no ensino médio na escola da rede pública do Paraná onde seu filho(a) está matriculado no momento do encaminhamento dela.
- B) Ao participar da pesquisa, você estará autorizando que seu filho(a) participe das atividades propostas pela pesquisadora assistente e sua professora de inglês, que conduzirão aulas juntas no terceiro trimestre do ano letivo de 2017.
- C) Para tanto, seu filho(a) deverá comparecer às aulas no Colégio Estadual Teotônio Vilela, sito à rua Robert Redzinski, 1000 – CIC, Curitiba/P. É possível que seu filho(a) experimente algum desconforto, principalmente relacionado à presença da pesquisadora em sala de aula.
- D) Os benefícios esperados com essa pesquisa são a reflexão sobre o papel dos textos literários nas aulas de língua inglesa, a contribuição com novas possibilidades de trabalho na disciplina de língua inglesa, a diversificação no tratamento da língua e da literatura como construções sociais, a possibilidade de levantamento de dados que nos auxiliem a identificar e analisar algumas barreiras que impedem o trabalho com a literatura nas aulas de inglês.
- E) A pesquisadora, Clarissa Menezes Jordão, responsável por este estudo, poderá ser localizada na Rua General Carneiro, 460 – 10º andar – sala 1018/1019 Edifício D. Pedro I – CEP: 80060-150 – Curitiba-PR, pelo e-mail dya12ataide@gmail.com, de segunda-feira à sexta-feira para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- F) A participação do seu filho(a) neste estudo é voluntária e se ele(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- G) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a orientadora da pesquisa, a profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão, o coordenador pedagógico da escola e o diretor da instituição que receberá a pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **identidade do seu filho(a) seja preservada e mantida sua confidencialidade**.
- H) O material obtido – imagens e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado em local apropriado ao término do estudo, dentro de 2 anos.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]
 Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
 Orientador [rubrica]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
 em Seres Humanos do Setor de Ciências da
 Saúde/UFPR.
 Parecer CEP/SD-PB nº 2119353
 na data de 27/07/2013 gbf

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
 Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br -
 telefone (041) 3360-7259

- I) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, como os textos e outros materiais didáticos que serão utilizados não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação do seu filho(a).
- J) Você terá a garantia de que problemas como resistência e casos de indisciplina decorrentes do estudo serão tratados nas dependências da escola onde o projeto será desenvolvido.
- K) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá nome do seu filho(a), e sim um codinome escolhido por ele(a).
- L) Se você tiver dúvidas sobre os direitos do seu filho(a) como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei que meu filho(a) participasse. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que meu filho(a) é livre para interromper a participação dele(a) a qualquer momento sem justificar sua decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente que meu filho participe deste estudo.

Curitiba, _____ de 2017

Assinatura do Responsável Legal do Participante de Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 2189353
na data de 27/07/2017. gth

APÊNDICE G: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa: uma proposta didática para a educação básica**

Pesquisador Responsável: Clarissa Menezes Jordão

Local da Pesquisa: Colégio Estadual Teotônio Vilela

Endereço: Robert Redzinski, 1000 – CIC, Curitiba/PR

O que significa assentimento?

Assentimento significa que você, menor de idade, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Caro aluno,

- A. Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de analisar o papel da leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa no ensino médio em uma escola da rede pública do Paraná.
- B. Esta pesquisa é importante porque pretende refletir sobre a importância, bem como as implicações do uso de textos literários no ensino-aprendizagem de língua inglesa.
- C. Os benefícios esperados com essa pesquisa são a reflexão sobre o papel dos textos literários nas aulas de língua inglesa, a contribuição com novas possibilidades de trabalho na disciplina de língua inglesa, a diversificação no tratamento da língua e da literatura como construções sociais, a possibilidade de levantamento de dados que nos auxiliem a identificar e analisar algumas barreiras que impedem o trabalho com a literatura nas aulas de inglês.
- D. O estudo será desenvolvido nas dependências do Colégio Estadual Teotônio Vilela e compromete-se a preservar a sua identidade. Caso fotos das atividades feitas em sala de aula sejam tiradas, sua imagem será preservada.

A sua participação é voluntária.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 2189353
na data de 27/07/2017 ghp

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal (rubrica)
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE (rubrica)
Orientador (rubrica)

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD

Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

Contato para dúvidas

A pesquisadora responsável por este estudo, Clarissa Menezes Jordão, e a pesquisadora assistente, Dayse Paulino de Ataíde, poderão ser localizadas na Rua General Carneiro, 460 – 10º andar – sala 1018/1019 Edifício D. Pedro I – CEP: 80060-150 – Curitiba-PR, no horário de segunda-feira à sexta-feira para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

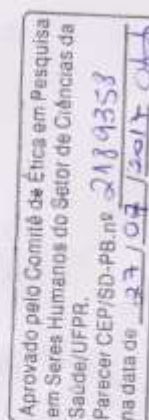
Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Curitiba, _____ de 2017

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]



Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD

Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259